

María Elena Pinto Mota

Educación, democracia y conflicto
en la Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales de la
Universidad Central de
Venezuela : percepciones de la
comunidad educativa

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Soler Santaliesra, Juan Ramón

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CONFLICTO EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE
VENEZUELA : PERCEPCIONES DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

Autor

María Elena Pinto Mota

Director/es

Soler Santaliestra, Juan Ramón

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2014



Universidad
Zaragoza

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Educación

Programa de Doctorado de los Departamentos de
Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas

Tesis Doctoral

**EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CONFLICTO
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA:
PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Doctoranda: Dña. María Elena Pinto Mota

Director: Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

Zaragoza, Septiembre 2013

Dedicatoria

A mis padres y abuelos, de quienes aprendí el amor por el estudio y el valor del esfuerzo, la dedicación y la constancia.

A mis hermanos, por ser mis compañeros constantes y mi apoyo de vida.

A los profesores, estudiantes y empleados de la Universidad Central de Venezuela, especialmente los de la Escuela de Trabajo Social, quienes con su mística, empeño y dedicación por encima de cualquier adversidad, contribuyen cada día a hacer de nuestra "Casa que Vence las Sombras" un espacio de encuentro, de construcción de ciudadanía y de formación de profesionales orientados a la edificación de una mejor Venezuela.

Agradecimientos

En el momento de hacer entrega de esta Tesis, no puedo menos que mostrar mi agradecimiento a las siguientes personas e instituciones, sin cuyo apoyo la realización de esta investigación no habría sido posible:

Al Dr. Juan Ramón Soler, por su acompañamiento constante y sus infinitas palabras de aliento. No tengo palabras suficientes para aquilatar las arduas horas dedicadas a la revisión acuciosa de este trabajo, por encima de cualquier dificultad personal y de los retos que supone dirigir una investigación doctoral a distancia. Gracias mil por ser ejemplo fiel de que es posible combinar la exigencia académica y la gentileza humana, equilibrio del todo deseable para quienes ejercemos la noble profesión de la enseñanza.

A mi amiga Marianna Martínez Alfaro, quien me inspiró a aventurarme en tierras españolas y a ingresar a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Gracias por tu afecto y amistad, tan importantes durante mi estancia en España.

Gracias también por las innumerables horas dedicadas a la reflexión y el intercambio de criterios sobre los contenidos de esta Tesis; tus sugerencias sin duda han enriquecido esta investigación.

A mi amiga y compañera de Doctorado, Reyes Lambea Lázaro, por su apoyo y amistad durante mis estudios de Doctorado y luego de haber regresado a Venezuela. Gracias por tus permanentes palabras de aliento, motivación y cariño.

Finalmente, no puedo menos que agradecer a Fundación Carolina y a la Universidad de Zaragoza, por haberme honrado con la concesión de una beca, sin la cual mis estudios de Doctorado en España no hubieran resultado posibles.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	1
PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1. Justificación de la investigación.....	4
2. Contexto de la investigación.....	6
3. Contexto de la investigadora.....	11
4. Propósitos de la investigación.....	13
5. Estructura del informe de investigación.....	14
 INFORME DE INVESTIGACIÓN	
 I. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: EL PENSAMIENTO DE JOHN DEWEY	19
1.1. John Dewey (1859-1952): filósofo, pedagogo, demócrata.....	19
1.2. La Filosofía Pragmática de John Dewey.....	34
1.3. Experiencia y educación.....	49
1.4. Democracia y educación: la forja del demócrata.....	60
CAPÍTULO 2: DEMOCRACIA Y CONFLICTO	72
2.1 Reflexiones sobre la teoría política democrática.....	72
2.2 Democracia y conflicto.....	97
2.3 El conflicto como proceso consustancial al devenir humano..	105
2.4 Democracia y consenso como procesos en permanente reconstrucción.....	112
CAPÍTULO 3: LA TEORÍA DE LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS....	118
3.1 Antecedentes y desarrollo de la teoría.....	118

3.2 La formulación teórica de la transformación de Conflictos: las aportaciones de John Paul Lederach.....	130
3.3 El carácter democrático de la perspectiva transformadora...	136
3.4 Transformación de conflictos, democracia crítica y teoría crítica de la educación.....	147
3.5 Educación, conflicto y paz.....	176

II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	197
4.1 Formulación del problema de investigación.....	197
4.2 Estado de la cuestión.....	198
4.3 Propósitos de la investigación.....	206
4.4 Fundamentación epistemológica y metodológica.....	207
4.5 Población y muestra.....	211
4.6 Técnicas de recogida de datos.....	213
4.6.1 La observación participante.....	216
4.6.2 La entrevista en profundidad.....	220
4.6.3 El cuestionario.....	228
4.6.4 El análisis de documentos.....	234
4.7 Criterios de credibilidad.....	237
CAPÍTULO 5: PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	244
5.1 Descripción del contexto.....	244
5.1.1 La FACES en su contexto.....	244
5.1.2 La FACES como contexto.....	261
5.2 Análisis e interpretación de los datos.....	268
5.2.1 Observación participante.....	268
5.2.1.1 Escenarios y momentos de la observación participante.....	268
5.2.1.2 Resultados	277
5.2.2 Entrevistas en profundidad.....	290
5.2.2.1 Genealogía y justificación de las categorías de análisis.....	290
5.2.2.2 Resultados	294
5.2.3 Cuestionario.....	364
5.2.3.1 Procesamiento de los datos.....	364
5.2.3.2 Resultados	366

5.2.4	Análisis de documentos.....	388
5.2.4.1	Categorización de los contenidos	388
5.2.4.2	Resultados	395
5.2.5	Triangulación de resultados: coordenadas interpretativas.....	403
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DISCUSIÓN E IMPLICACIONES.....		412
6.1	Resultados de la investigación.....	412
6.2	Discusión de los resultados.....	425
6.2.1	Naturaleza del conflicto: implicaciones para su transformación.....	425
6.2.2	Conflicto, paz y democracia.....	433
6.2.3	El conflicto como proceso y la violencia como opción de abordaje.....	437
6.2.4	Los procesos de conflicto en la FACES.....	439
6.2.5	Las manifestaciones de violencia y reacciones de la comunidad de la FACES.....	448
6.2.6	Educación, cultura democrática y abordaje de los conflictos en la FACES.....	461
6.2.7	Iniciativas que promueven la democracia y el abordaje pacífico de los conflictos en la FACES.....	466
6.2.8	La FACES y el contexto socio-político venezolano.....	469
6.3	Implicaciones de los resultados.....	473
6.3.1	Propuestas educativas.....	473
6.3.2	Propuestas de investigación.....	492
BIBLIOGRAFÍA		505
ANEXOS.....		531

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro núm. 1.- Diferencias esenciales entre las tres corrientes del Manejo de Conflictos.....	121
Cuadro núm. 2.- Genealogía de la teoría de la Transformación de Conflictos: Autores y aportaciones esenciales.....	122
Cuadro núm.3.- Visión de Johan Galtung sobre la violencia y la paz.....	126
Cuadro núm. 4.- Las cuatro dimensiones de cambio en la Transformación de Conflictos.....	135
Cuadro núm. 5.- Tres paradigmas acerca de la producción cognitiva sobre la educación.....	152
Cuadro núm. 6.- Tipos ideales de ciudadanos de acuerdo con Westheimer y Kahne (2004).....	173
Cuadro núm. 7.- Aplicación de la visión galtusiana al estudio de la violencia y la paz en las organizaciones educativas.....	192
Cuadro núm. 8.- Composición de la muestra de estudio para las entrevistas en profundidad y el cuestionario.....	213
Cuadro núm. 9.- Técnicas de recogida de datos.....	214
Cuadro núm. 10.- Distribución de los cuestionarios entre las escuelas de la FACES en función del porcentaje de la población estudiantil total que tiene cada escuela.....	233
Cuadro núm. 11.- Diferencias entre la investigación racionalista y la naturalista.....	239
Cuadro núm. 12.-Estrategias para satisfacer los criterios de credibilidad en la investigación etnográfica utilizadas en el marco del estudio de caso.....	240
Cuadro núm. 13.- Situación presupuestaria de la Universidad Central de Venezuela.....	248
Cuadro núm. 14.- Categorías y subcategorías para el procesamiento de las entrevistas en profundidad.....	293

Cuadro núm.15.- Síntesis de los testimonios expresados en el marco de la Categoría Conflicto-Violencia.....	309
Cuadro núm. 16.- Síntesis de los testimonios expresados en el marco de la Categoría Educación-Democracia.....	323
Cuadro núm. 17.- Valoración de los informantes de las Escuelas de Antropología, Economía, Administración y Contaduría, y Estadística y Ciencias Actuariales respecto a la formación proporcionada en sus Escuelas en materia de abordaje pacífico de los conflictos.....	345
Cuadro núm. 18.- Síntesis de los testimonios expresados en el marco de la Categoría Educación-Conflicto.....	352
Cuadro núm. 19.- Síntesis de los testimonios expresados en el marco de la Categoría Conflicto-Democracia.....	359
Cuadro núm. 20.- Síntesis de los testimonios en el marco de la Categoría Educación-Conflicto-Democracia.....	363
Cuadro núm. 21.- Respuestas obtenidas(%) en la pregunta 5 del cuestionario en las siete escuelas de la FACES.....	382
Cuadro núm. 22.- Respuestas (%) a la pregunta 6 por escuela de la FACES.....	385
Cuadro núm. 23. Categorización de los documentos empleados en el análisis documental.....	391
Cuadro núm. 24.- Resultados globales obtenidos durante la investigación de campo.....	404
Cuadro núm. 25.- Propósitos de la investigación de campo y hallazgos realizados.....	419
Cuadro núm. 26.- Síntesis y clasificación de los resultados obtenidos producto de la triangulación de técnicas de recogida de datos.....	423
Cuadro núm. 27. – Contraste entre las características de los conflictos sociales prologados según Edward Azar y los rasgos de los procesos de conflicto en la FACES.....	444
Cuadro núm. 28.- Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo..	489

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura núm. 1.- Síntesis del primer capítulo.....	71
Figura núm. 2.- Síntesis del segundo capítulo.....	117
Figura núm. 3.- La gran imagen de la transformación de conflictos.....	134
Figura núm. 4.- Actores de la transformación de conflictos en la FACES..	138
Figura núm. 5.- Paradigma positivista en la ciencia social y la teoría educativa.....	160
Figura núm. 6.- Paradigma interpretativo en la ciencia social y la teoría educativa.....	163
Figura núm. 7.- Paradigma crítico en la ciencia social y la teoría educativa.....	165
Figura núm. 8.- Causas de conflicto en las organizaciones educativas.....	189
Figura núm. 9.- Síntesis del tercer capítulo.....	195
Figura núm. 10.- Niveles de gerencia académica en el marco de la estructura institucional de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.....	224
Figura núm. 11.- Síntesis del cuarto capítulo.....	243
Figura núm. 12 - Estructura institucional de la Universidad Central de Venezuela y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.....	262
Figura núm. 13.- Estructura habitual de los Centros de Estudiantes en la Universidad Central de Venezuela.....	263
Figura núm. 14.- Argumentos proporcionados por los informantes en la pregunta 6 del cuestionario mixto.....	387
Figura núm. 15.- Síntesis del quinto capítulo.....	411
Figura núm. 16.- Causas de conflicto en la FACES	441
Figura núm. 17.- La gran imagen de la transformación de conflictos aplicada a la FACES.....	477

Figura núm. 18.- Aprendizaje experiencial-constructivista y aprendizaje servicio.....	491
Figura núm. 19.- Síntesis de los planteamientos de T. Van Dijk en el marco del Análisis Crítico del Discurso.....	501
Figura núm. 20.- Síntesis del sexto capítulo.....	504

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico núm. 1.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario mixto.....	367
Gráfico núm. 2.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario mixto.....	369
Gráfico núm. 3.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 3 del cuestionario mixto.....	371
Gráfico núm. 4.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.a del cuestionario mixto.....	372
Gráfico núm. 5.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.b del cuestionario mixto.....	374
Gráfico núm. 6.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.c del cuestionario mixto.....	376
Gráfico núm. 7.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.d del cuestionario mixto.....	377
Gráfico núm. 8.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.e del cuestionario mixto.....	379
Gráfico núm. 9.- Valores absolutos y porcentuales totales de las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario mixto.....	381
Gráfico núm. 10.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario mixto.....	383

Acrónimos empleados

ACD	Análisis Crítico del Discurso
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
APUCV	Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela
CEAP	Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
COEFACES	Comisión de Empleados de la FACES
DISIP	Dirección General Sectorial de los Servicios de Inteligencia y Protección
ETS	Escuela de Trabajo Social
FACES	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
FCU-UCV	Federación de Centros Universitarios de la Universidad Central de Venezuela
M28	Movimiento de Transformación Universitaria "28 de marzo"
ONG	Organización no gubernamental
SADPRO-UCV	Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV
SINATRA-UCV	Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela
SUTRA-UCV	Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela
TSJ	Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UCV	Universidad Central de Venezuela

PRESENTACIÓN

Los conflictos constituyen una parte ineludible de la convivencia humana. La coexistencia de seres humanos diferentes y/o con propósitos diversos hace irremediable el choque de intereses; el problema estriba cuando esos antagonismos se manifiestan por la vía de la violencia y la destrucción. En este sentido, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía han de fundarse en una cultura de paz orientada a la canalización positiva y productiva de las situaciones de conflicto, idea esta claramente expresada por Salamanca (2000) cuando define la democracia como la “organización política del desacuerdo” (p. 83). En otras palabras, puesto que la democracia se basa, entre otros aspectos, en el respeto a las diferencias y el abordaje pacífico de los conflictos, podemos afirmar que la cultura de paz está indisolublemente asociada a la cultura democrática.

En la conformación de esa cultura de paz, expresión acuñada por Federico Mayor Zaragoza durante su gestión como Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y de la cultura democrática, desempeña un papel esencial la socialización del niño y del joven en valores como la paz, la tolerancia, el respeto y el reconocimiento del otro, como también en herramientas para la transformación pacífica de los conflictos. El rol de la familia en ese proceso de socialización es fundamental ciertamente, pero también lo es el de la educación formal, desde la formación básica hasta la universitaria.

En este punto, la obra de John Dewey (1995/1916) constituye una referencia obligada al reflexionar sobre el papel de la educación en la formación para el ejercicio de la democracia: para este autor, la escuela (entendida aquí, en sentido amplio, como educación formal) es el espacio social que permite a toda sociedad transmitir los principios y valores que la sustentan, y propiciar su renovación y supervivencia. En una sociedad democrática, indica Dewey, el escenario educativo permite a niños y jóvenes aprehender los valores y principios democráticos, pero no simplemente desde el punto de vista teórico-conceptual, sino sobre todo a través de la experiencia. Quizás ningún otro autor haya puesto tanto énfasis en la importancia de la experiencia, aspecto este que pudiera derivarse del hecho de que John Dewey entiende la democracia como algo más que una forma de organización política: la democracia es, ante todo, una forma de vida.

A pesar de la profundidad, riqueza y notable vigencia del pensamiento deweyano en materia de educación y democracia, una revisión de la obra del autor permite poner en evidencia el escaso desarrollo que hizo John Dewey del tema del conflicto. Si el conflicto es parte inherente de la democracia y la educación ha de propiciar que todo ser humano llegue a ser un demócrata en la práctica, de esto se colige que uno de los aspectos en los cuales la educación para la democracia ha de poner énfasis es el relativo a la canalización pacífica de los antagonismos y diferencias. La educación para la resolución y transformación de los conflictos, como dimensión de la educación para la democracia, ha adquirido una enorme importancia en el mundo contemporáneo, caracterizado por conflictos violentos de génesis y extensión diversas. Incentivar la paz en la mente de los hombres, parafraseando las palabras que figuran en la Carta constitutiva de la UNESCO, es una tarea acuciante, íntimamente relacionada con las

posibilidades de consolidación de la democracia en muchos lugares del planeta.

La Tesis Doctoral que se presenta aborda la relación entre democracia, educación y conflicto tomando como referencias teóricas fundamentales los trabajos de John Dewey y la teoría de la transformación de conflictos, revisadas *in extenso* con la finalidad de construir un sólido marco teórico para la investigación aquí mostrada. Adicionalmente, la elaboración de esta Tesis ha requerido realizar una revisión profunda de la teoría democrática y, en el marco de las Ciencias de la Educación, de los paradigmas interpretativo-simbólico y socio-crítico, dado el abordaje que estos últimos han hecho del conflicto en el ámbito educativo. La investigación doctoral que aquí exponemos incorpora un estudio de caso centrado en la identificación de las percepciones existentes en la comunidad conformada por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en materia de educación, conflicto y democracia, así como de las vinculaciones existentes entre estos tres ejes temáticos de esta Tesis Doctoral.

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación

Esta Tesis Doctoral ha sido elaborada partiendo de la importancia que a lo largo de las últimas décadas ha venido cobrando la necesidad de reflexionar acerca de los retos a los que se enfrenta la educación en un mundo cambiante y en rápida mundialización. En palabras de Federico Mayor Zaragoza:

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es la 'fuerza del futuro', porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. (Citado por Morin, 2000, pp. 13-14)

Las reflexiones que desarrollamos en este trabajo son consideradas relevantes y pertinentes a la luz de los requerimientos de un mundo donde los conflictos violentos han experimentado profundas mutaciones y adquirido nuevos matices: el auge de los conflictos por razones étnicas, religiosas o ambientales, más que por disputas entre Estados; la creciente afectación de la población civil por los hechos de violencia, más que de

los combatientes; la exacerbada violencia hacia la mujer y los niños, entre otros aspectos, hacen hoy más imperativa que nunca la educación para la paz, como vía para fomentar el diálogo, la tolerancia, la no discriminación y el respeto a las diferencias. La UNESCO ha hecho referencia a ello en su Estrategia a Mediano Plazo (2002-2007), *Contribuir a la paz y el desarrollo humano en una era de globalización, a través de la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*; allí se consagra lo siguiente:

De igual importancia es el creciente reconocimiento de que la educación debe desempeñar un rol clave en el aprendizaje para vivir juntos en un mundo en globalización y crecientemente interdependiente, en particular a través de la promoción de la tolerancia y el respeto de los valores compartidos universales, los derechos humanos y las libertades fundamentales. (UNESCO, 2002, p. 23)

Una inspiración fundamental para la realización de esta investigación doctoral radicó en la profunda transición política y social que en años recientes ha tenido lugar en el país de origen de la autora: Venezuela. El sistema democrático en esta nación suramericana se ha visto sacudido por profundos conflictos y antagonismos, observándose una preocupante polarización de la sociedad, la cual no siempre ha sabido canalizar productivamente sus diferencias. La Universidad Central de Venezuela, principal universidad pública del país y la más antigua, no ha escapado a esta polarización y a estos antagonismos; de hecho, en el interior del campus universitario han tenido lugar eventos y situaciones de violencia vinculados a la dinámica político-social más amplia que se vive en la nación venezolana. De particular interés es el estudio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, pues dada la naturaleza de las áreas de conocimiento que en ella son desarrolladas (a saber, Administración,

Contabilidad, Estadística, Ciencias Actuariales, Economía, Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social) constituye un espacio de reflexión sobre muchas de las problemáticas que afectan al país, a la vez que una caja de resonancia de la dinámica económica, política, social y cultural venezolana.

Así mismo, esta Tesis constituye una aportación relevante e innovadora, tanto para las Ciencias de la Educación como para el conjunto de las Ciencias Sociales, al abordar la obra de un autor clásico y paradigmático en el ámbito educativo como lo es John Dewey, vinculándolo a los postulados y propuestas de la teoría para la transformación de conflictos, hecho este inédito. Así mismo, al plantearse como uno de sus objetivos la elaboración de recomendaciones y sugerencias orientadas a la mejora de la calidad de la vida democrática y el tratamiento positivo de los conflictos en el marco del contexto de estudio escogido (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela), esta investigación doctoral puede servir de referencia en el momento de diseñar, adoptar e implementar prácticas educativas encaminadas a propiciar un aprendizaje vivencial de la democracia en contextos educativos, en donde la transformación positiva de los conflictos forme parte indisoluble de la cultura y praxis democráticas. De allí que esta investigación revista interés tanto desde el punto de vista empírico, como desde el punto de vista teórico-científico.

2. Contexto de la investigación

El contexto y objeto de estudio de esta Tesis Doctoral ha estado constituido por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la

Universidad Central de Venezuela. La citada Facultad tiene como misión la formación de profesionales de las Ciencias Sociales y Económicas, bajo los principios de excelencia, pluralidad, diversidad, pertinencia, eficiencia, oportunidad y responsabilidad; en ella se imparten cursos de licenciatura, postgrado (especializaciones, másteres y doctorados) y actualización profesional (diplomados y cursos de extensión universitaria) vinculados a siete grandes áreas de las Ciencias Sociales, a saber: Economía, Sociología, Relaciones Internacionales, Estadística y Ciencias Actuariales, Trabajo Social, Contaduría y Antropología. Para ello, cuenta con siete Escuelas de Pregrado (licenciaturas), una Comisión de Estudios de Postgrado, un Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, un Centro de Extensión Profesional y un Centro de Computación Académica. Por la naturaleza de los saberes impartidos e investigaciones desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, ella constituye un centro de reflexión política, económica y social, que además sirve de referencia nacional por formar parte de la Universidad más antigua y de mayor tamaño en Venezuela. Como ya se ha indicado en la justificación, esta Facultad ha servido de caja de resonancia de los debates sobre la democracia y la realidad social que actualmente tienen lugar en el país de origen de la autora, a la vez que ha servido de escenario a diversos conflictos vinculados a dicho debate, los cuales no siempre han sido canalizados oportuna y positivamente, lo que ha dado pie al desarrollo de diversos episodios de violencia. De allí el interés en realizar la investigación de campo en este centro educativo, tanto por la naturaleza de los temas que en ella se abordan, como por su condición de laboratorio natural en el que se escenifican procesos y dinámicas plenamente vinculados a los tres ejes temáticos de esta Tesis Doctoral (educación, democracia y conflicto).

Como es lógico, el trabajo de campo que es propio de un estudio de caso requirió elaborar, previo a su realización, un sólido marco teórico de referencia que sirviera de base para interpretar y discutir los hallazgos efectuados a partir de aquel. La sustentación teórica de la Tesis Doctoral ameritó desarrollar una investigación de naturaleza documental, basada en la revisión de las fuentes escritas (libros y revistas especializadas, esencialmente) que versan sobre los pilares teóricos de este trabajo, a saber: la obra de John Dewey y la teoría de la transformación de conflictos.

A este respecto, para ubicar la investigación en su contexto, resultó necesario, en primer lugar, revisar en profundidad los escritos de John Dewey con la finalidad de conocer más ampliamente las reflexiones y propuestas del autor en lo que atañe a la conexión entre democracia y educación, así como el grado en que Dewey consideró en su momento todo lo relativo al conflicto, en tanto fenómeno consustancial a la democracia. Tratándose de una Tesis inspirada por las aportaciones de un autor específico, resultó lógico y esencial volcarse en la revisión de las fuentes originales en las que están plasmados los planteamientos de dicho autor. De particular interés, en atención a los objetivos de esta investigación doctoral, han sido sus obras *The School as Social Center* (1902), *Cómo Pensamos* (2007/1910), *Democracia y Educación* (1995/1916), *La opinión pública y sus problemas* (1988/1927), *Experiencia y Educación* (1967/1938), *El Hombre y sus problemas* (1952/1946) y *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (1962). La revisión de los textos de John Dewey fue complementada con la consideración de libros de otros autores que se han dedicado al estudio de la obra del gran filósofo-pedagogo estadounidense, tales como Guichot (2003), Redondo (2005) y Benson, Harkavy y Puckett (2007), así como los textos de Apple y Beane

(1997) y Westheimer y Kahne (2004) por considerar estos últimos lo relativo a las escuelas y la educación para la democracia.

En lo que a la transformación de conflictos se refiere, la obra de John Paul Lederach (1994, 2000, 2003 y 2005) ha constituido la principal referencia en esta materia, por ser el gran precursor de la noción, la teoría y la praxis de la transformación de conflictos. Sin embargo, para contextualizar las raíces de sus postulados teóricos y ahondar en el estudio de la teoría de la transformación de conflictos, ha resultado necesario revisar las aportaciones de reconocidos autores en la materia, como Galtung (1993), Ury (2000), Azar (2002), Davies y Kaufman (2002), Fisher (2002) y Kelman (2002), entre otros.

Dada la naturaleza de las unidades de investigación abordadas en esta Tesis -las percepciones-, la investigación doctoral se ha adscrito epistemológicamente al paradigma simbólico o interpretativo-simbólico (Popkewitz, 1988), toda vez que este asume lo social como una creación humana derivada de las interacciones simbólicas y los significados que los sujetos atribuyen al contexto que les rodea; se trata de un paradigma que considera el conocimiento como una producción no neutral, ni orientada a la generalización, donde la validez de las teorías viene dada por la identificación de los significados compartidos y legitimados por los sujetos sociales y no por la experimentación. Dado que nuestro estudio se centra en las percepciones prevalecientes dentro de una comunidad concreta (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), en tanto “normas” o “símbolos” que subyacen a los hechos sociales allí escenificados, está claro que nos estamos desenvolviendo dentro del terreno de las significaciones socialmente construidas respecto a tópicos tales como la democracia, el conflicto, la educación y los vínculos entre ellos. Sin

embargo, toda vez que la autora mantiene una estrecha relación con los sujetos integrantes de la realidad socioeducativa abordada en esta investigación y ha pretendido desde el principio formular un conjunto de recomendaciones educativas orientadas a fortalecer la calidad de la vida democrática en el contexto social objeto de estudio, así como a propiciar el desarrollo de las destrezas y herramientas requeridas para la transformación positiva de los conflictos, la Tesis Doctoral no se ha circunscrito al ámbito de la descripción y la comprensión, sino que apuesta por desvelar el componente ideológico subyacente a los mismos y, en definitiva por la transformación de dicho contexto social, en virtud de lo cual el trabajo se ha apoyado igualmente en el paradigma crítico (Popkewitz, 1988).

El estudio de caso, como se indicara *supra*, ha sido realizado dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, por constituir esta la institución educativa a la que se encuentra adscrita la autora de la misma. Su objetivo central radicó en el establecimiento de las percepciones prevalecientes en la comunidad educativa seleccionada en lo referente a la educación, la democracia y el conflicto, así como la vinculación existente entre estos tres aspectos. De esta manera, la Facultad antes mencionada constituye la población estudiada en el marco del trabajo de campo.

Para llevar a cabo el proceso de indagación en esta comunidad educativa, se estableció una muestra intencional, no representativa estadísticamente, compuesta de estudiantes y docentes de la Facultad en Ciencias Económicas y Sociales que participan en las diferentes licenciaturas que allí se imparten, así como de miembros del personal administrativo que trabajan en este centro universitario. Para realizar una aproximación inicial al objeto de estudio se empleó un instrumento de

recogida de datos de naturaleza cuantitativa, como es un cuestionario mixto; posteriormente, a través de la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental resultó posible abordar de manera más profunda dicho objeto de estudio.

3. Contexto de la investigadora

La autora de esta Tesis Doctoral forma parte del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela. Allí ha desempeñado tareas de docencia e investigación en las áreas de toma de decisiones, negociación y transformación de conflictos. La trayectoria en estos ámbitos ha sido complementada, más recientemente, con la incursión de la autora en el estudio de las Ciencias de la Educación a raíz de su incorporación como estudiante del Programa de Doctorado de los Departamentos de Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, estudios estos que le permitieron tomar contacto con la obra de John Dewey, así como con las metodologías de investigación educativa. Asimismo, el interés por la temática propuesta deriva de la consciencia de la autora respecto de las realidades que caracterizan su país de origen, donde además de desempeñarse como docente universitaria en temas de negociación y transformación de conflictos, forma parte de la organización no gubernamental (ONG), *Fortalecer la Paz en Venezuela*, dedicada a trabajar en pro de la transformación pacífica de los conflictos.

Como miembro del personal docente y de investigación de la Facultad en la que se centra esta investigación, la autora conoce de cerca los procesos de conflicto que se han venido desarrollando en este centro de estudios y ha podido vivenciar de manera directa algunos de los

episodios de violencia que han tenido lugar en su seno; de hecho, la autora ha podido participar en el pasado en diversas iniciativas orientadas a la transformación constructiva de los conflictos que se han venido suscitando dentro de la Facultad, en particular en las Escuelas de Trabajo Social y Sociología. Así mismo, su contacto directo con estudiantes, colegas docentes y miembros del personal administrativo representaban un canal de acceso a los actores sociales que forman parte de este centro de enseñanza, hecho este que la colocaba en una posición privilegiada para realizar un estudio de caso sobre las cuestiones aquí consideradas.

Huelga mencionar que el abordaje de los temas considerados en esta Tesis Doctoral tuvo un antecedente importante en el trabajo de investigación presentado por la investigadora para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA), titulado *Actitudes y percepciones respecto a la relación entre democracia, educación y conflicto en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza*, en donde la autora realizó una revisión preliminar de la obra de John Dewey, sus planteamientos en torno a la relación entre democracia y educación, y presentó algunas reflexiones sobre cómo las extraordinarias aportaciones de este autor, tan importante dentro de las Ciencias de la Educación, pueden ser enriquecidos y complementados desde la teoría de la transformación de conflictos. En el trabajo presentado para optar al DEA, se efectuó apenas una revisión preliminar de la literatura de John Dewey y otros autores que han analizado su obra, con la intención de contar con una primera visión de su biografía y de los fundamentos teóricos que dieron sustento a sus planteamientos. En la Tesis Doctoral profundizamos en tales fundamentos, solo parcialmente revisados en el trabajo previo, y realizamos una consideración más exhaustiva de los contenidos de la teoría de la transformación de conflictos, también apenas examinados en la investigación que antecede a esta Tesis Doctoral.

4. Propósitos de la investigación

Los objetivos que guiaron el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral son los que se enuncian a continuación:

1. Analizar los postulados esenciales de John Dewey respecto a la relación entre democracia y educación, a partir del examen de sus textos fundamentales.
2. Establecer las posibles vinculaciones existentes entre las tesis de John Dewey acerca de la relación entre educación, democracia y conflicto, y los postulados de la teoría de la transformación de conflictos, en el entendido de que el conflicto es consustancial a la democracia.
3. Determinar cuáles son las percepciones sobre el conflicto que prevalecen entre los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
4. Indagar cómo perciben los miembros de este centro educativo la relación entre democracia y conflicto.
5. Establecer las percepciones de los miembros de ese centro educativo respecto a la forma en que la educación puede contribuir a la formación de la cultura democrática y la transformación positiva de los conflictos.
6. Identificar qué percepciones prevalecen dentro de esta comunidad universitaria sobre la posibilidad de desarrollar en su Facultad experiencias educativas orientadas a vivir la democracia y aprender a transformar positivamente los conflictos.

7. Analizar qué tipo de prácticas democráticas y de abordaje de conflictos están presentes o ausentes en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa constituida por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
8. Formular recomendaciones educativas para favorecer que la experiencia educativa en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela permita a los estudiantes experimentar la democracia y, por tanto, formarse como ciudadanos activos y comprometidos con la transformación pacífica de los conflictos.

5. Estructura del informe de investigación

El informe de investigación que el lector encontrará en las líneas que siguen consta de dos partes. En la primera de ellas desarrollamos el marco epistemológico-teórico que ha servido de referencia para el desarrollo del discurso científico con base en el cual se realiza, posteriormente, la discusión de los resultados obtenidos en el marco de la investigación de campo. La segunda parte contiene el estudio de caso que ha sido realizado dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

El marco epistemológico-teórico consta de tres capítulos, a saber:

- El capítulo 1, titulado “Educación y Democracia: el pensamiento de John Dewey”, donde revisamos en profundidad la obra de John Dewey en materia de democracia y educación. Para ello, partimos de una breve

reseña biográfica del autor, con la finalidad de conocer las experiencias vitales que moldearon su desarrollo como intelectual y pedagogo. Así mismo, revisamos los rasgos esenciales de la Filosofía Pragmática, en tanto corriente filosófica a la cual se adscribe este autor. Finalmente, consideramos sus tesis educativas, en especial sus aportaciones en materia de educación para la democracia.

- El capítulo 2 lleva por título “Democracia y Conflicto”, en el que abordamos la teoría democrática con la finalidad de conocer la conexión que a lo largo de la historia se ha establecido entre la democracia, como forma de vida y sistema de organización política, y el conflicto, como proceso consustancial a la misma. Así mismo, ahondamos en la noción de conflicto, entendiéndolo como un proceso inherente a la convivencia entre seres humanos.
- El capítulo 3, cuyo título es “La teoría de la transformación de conflictos”, constituye el espacio en el que nos ocupamos en profundidad de esta corriente teórica, considerando sus orígenes, desarrollo, cómo se inserta dentro del campo conocido como *Manejo de Conflictos*, así como sus premisas esenciales. Aunado a ello, abordamos el estudio de la teoría crítica de la educación, con miras a establecer sus vínculos con la teoría de la transformación de conflictos; finalmente, consideramos las nociones de conflicto y paz, tanto desde la manera en que han sido tratadas en el marco de la perspectiva transformadora, como desde el estudio que se ha hecho de ellas dentro de las Ciencias de la Educación. En este capítulo ha sido de particular interés la revisión de los tres

grandes paradigmas que han orientado la construcción científica en el ámbito educativo (positivista, hermenéutico y crítico).

En cuanto al estudio empírico, este consta igualmente de tres capítulos:

- El capítulo 4, denominado “Delimitación de la investigación”, describe los contornos del estudio de caso realizado como parte de esta Tesis Doctoral. Allí hacemos referencia al problema de investigación -concretado en diversas cuestiones que interpelan nuestra indagación sobre los tres temas centrales de la Tesis (educación, democracia y conflicto)- y al estado de la cuestión sobre el mismo; formulamos los consiguientes propósitos de la investigación, sentamos las bases epistemológicas y metodológicas de la indagación, definimos su población y muestra, concretamos las pertinentes técnicas de recogida de datos y cerramos el capítulo con la explicitación de los criterios de credibilidad asumidos en pro de asegurar la calidad de este estudio de caso.
- El capítulo 5, titulado “Proceso de investigación”, describe en detalle el contexto de la investigación, la manera en que se emplearon cada una de las técnicas de recogida de datos (observación participante, entrevista en profundidad, análisis documental y cuestionario mixto), así como los resultados obtenidos con cada una de ellas. Estos resultados parciales son triangulados al final de este capítulo con la finalidad de

establecer las coordenadas interpretativas en función de las cuales se ha acometido su discusión.

- El capítulo 6, cuyo título es “Resultados de la investigación. Discusión e implicaciones”, está orientado al análisis de los resultados obtenidos en el marco del estudio de caso, tomando como punto de partida los propósitos que pretendimos alcanzar en esta investigación doctoral. A partir de la discusión realizada de los hallazgos y sus implicaciones, la autora elabora un conjunto de recomendaciones educativas con la intención de coadyuvar a la consolidación de una cultura democrática y de transformación pacífica de los conflictos en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Este capítulo concluye presentado algunas sugerencias para investigaciones futuras orientadas a examinar los temas aquí considerados, tomando como referencia los hallazgos realizados a partir del estudio de caso y las pistas de indagación que sería deseable explorar en nuevos estudios sobre las cuestiones aquí trabajadas.

Finalmente, la Tesis Doctoral cierra con la exposición de la bibliografía que ha servido de sustento a este trabajo y la sección de anexos de la Tesis, en la que el lector podrá consultar documentación adicional sobre el estudio de caso que le permitirá conocer algunos otros detalles del trabajo de campo que apenas son mencionados en el informe de investigación.

INFORME DE INVESTIGACIÓN

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1:

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: EL PENSAMIENTO DE JOHN DEWEY

1.1. John Dewey (1859-1952): filósofo, pedagogo, demócrata

La reflexión en torno a los vínculos entre democracia y educación cuenta ya con una larga tradición dentro las Ciencias Sociales. En el marco de la literatura sobre el tema, la obra de John Dewey (1859-1952) constituye, sin duda alguna, una referencia obligada, tanto por su claridad y amplitud como por la vigencia que a día de hoy continúan teniendo los planteamientos desarrollados por este pensador.

Dewey concentró buena parte de su obra intelectual en torno al papel de la educación en la formación de ciudadanos capacitados para el ejercicio pleno de la democracia. Su abordaje del tema desde su formación como filósofo, disciplina en la cual se doctoró en la Universidad de John Hopkins, contrariamente a lo que pudiera pensarse a primera vista, no estuvo marcado por la preeminencia de formulaciones abstractas propias de la labor filosófica; por el contrario, Dewey mostró siempre una honda inquietud por dar a sus planteamientos sobre la educación un sentido pragmático. En palabras de Robert Westbrook:

A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica. (Westbrook, 1993, p. 289)

En efecto, tal como señala Martínez (2001), Dewey entendió el sentido de la Filosofía no como una disciplina orientada a las abstracciones teóricas, sino abocada más bien a la atención de la realidad histórica, política y social de las personas. Para el gran filósofo norteamericano, inquieto ante los cambios acarreados por la segunda revolución industrial en la sociedad estadounidense, la Filosofía debía erigirse como una herramienta de cambio y mejora: “[...] la tarea del filósofo y de la filosofía es emplear 'la crítica inteligente de las creencias, instituciones, políticas y costumbres' de forma tal que las personas puedan comprender sus experiencias y actuar para mejorarlas” (Martínez, 2001, p. 382). Este sentido práctico que Dewey atribuye a la Filosofía impregnaría, a su vez, toda su obra en materia de educación y democracia.

Del vínculo entre Filosofía y educación en Dewey, nos relata Westbrook (1993):

No es casualidad, observaba, si como él, muchos grandes filósofos se interesan por los problemas de la educación, ya que existe “una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar”. Si la filosofía es sabiduría -la visión de una “mejor manera de vivir”-, la educación orientada conscientemente constituye la práctica del filósofo. “Si la filosofía ha de ser más que una especulación ociosa e

inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar este tipo de experiencia". (p. 289)

El lector profano en estos temas pudiera verse sorprendido por el hecho de que un filósofo haya mostrado tal interés por el tema educativo y, particularmente, por la aguda crítica que John Dewey hizo a la educación estadounidense de su época, lo que le valió no pocas confrontaciones con los partidarios de la educación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos y en el cumplimiento de los programas, más que en el desarrollo de la persona. Para comprender la atención dispensada por Dewey al tema educativo y, concretamente, a la relación entre democracia y educación, resulta conveniente realizar un breve recorrido por la biografía del autor, pues será su propia trayectoria vital, amén de su formación académica, las que moldearán todo su pensamiento filosófico, pedagógico y político.

John Dewey nace el 20 de octubre de 1854 en Burlington (Vermont, Estados Unidos de América). Su primer contacto con el medio educativo es en la escuela pública de su pueblo natal, descrita por Guichot (2003) como una escuela muy heterogénea, en la que Dewey tendría la oportunidad de convivir con niños y niñas de muy variada procedencia y estatus social, ricos y pobres, inmigrantes y descendientes de los primeros colonos, experimentando así "[...] un auténtico ambiente de democracia, de igualdad y de ausencia de discriminaciones de clases, que más tarde defendería reiteradamente en sus obras" (Guichot, 2003, p. 27). Unido a este entorno escolar, el ambiente en el que crece el joven Dewey tendría un profundo impacto en la manera en que posteriormente concebiría sus

tesis educativas; por estos años, Burlington era un pueblo de apenas unos quince mil habitantes, donde los jóvenes crecían habituados al ejercicio de actividades agrícolas e industriales sencillas, y a asumir parte de las responsabilidades y actividades de sus familias. Estas vivencias dejarían su impronta en el autor, quien más tarde comprendería que su acervo educativo más importante lo había obtenido fuera de la escuela, lo que, a la larga, le llevaría a conceder gran importancia dentro de su pensamiento educativo a la integración de teoría y práctica, así como a las actividades ocupacionales (Guichot, 2003).

En 1875, John Dewey inicia estudios en la Universidad de Vermont, donde realizaría una secundaria de grado superior hasta 1879. En la Universidad de Vermont, Dewey entra en contacto con la obra de T.H. Huxley en el área de la Fisiología. En los cursos superiores conducentes a la titulación universitaria, Dewey realizaría su incursión en la Filosofía, disciplina en la que resultaría particularmente impactado por los trabajos de H.A.P Torrey (Guichot, 2003).

Tras graduarse en Artes Liberales, Dewey, inexperto y desempleado, emprende la búsqueda de trabajo en el ámbito de la enseñanza. Experimentará sus primeras vivencias como maestro en South Oil City (Pennsylvannia) y luego en su Burlington natal. Por invitación de H.A.P. Torrey se traslada en 1882 a la Universidad de Johns Hopkins, donde dos años más tarde obtendría el título de Doctor en Filosofía. Durante sus estudios de doctorado, John Dewey tuvo entre sus profesores a George Morris, de la Universidad de Michigan, bajo cuya guía profundiza en la obra de Hegel, autor que causaría gran impacto en el pensamiento del filósofo estadounidense, tal como nos describe Guichot (2003):

La concepción dinámica y procesal de la Realidad y el afán por la unificación del conocimiento son aspectos hegelianos que perdurarán en la filosofía deweyana. Además, la consideración de Hegel de las instituciones culturales como espíritu objetivo se verá reflejada en la insistencia deweyana en el importante papel que éstas juegan en la formación de la vida mental de los individuos. El ambiente cultural posee un enorme poder en la constitución de las ideas, creencias y actitudes intelectuales de los sujetos. (p. 33)

En la Universidad de Johns Hopkins, Dewey realiza por primera vez labores docentes a nivel universitario cuando el profesor George Morris se reincorpora a su trabajo académico en la Universidad de Michigan, dejando vacante el curso de Historia de la Filosofía, el cual cedió a Dewey, quien asume además la dirección del Departamento de Filosofía de dicha institución universitaria (Westbrook, 1993). Posteriormente, en 1884, será el propio Morris el que logre la incorporación de Dewey a la Universidad de Michigan en calidad de profesor asistente, experiencia esta que dejaría una profunda huella en el filósofo que luego integraría a su teoría educativa (Guichot, 2003). En la Universidad de Michigan permanecerá una década, con excepción de un año en Minnesota; es durante estos años cuando publica su libro de texto sobre Psicología (*Text-Book of Psychology*), ciencia a la que Dewey atribuye una posición nuclear ya que al ser el conocimiento su objeto de estudio se entrecruza con el resto de las ciencias. Caparrós (2007) hace referencia a este texto indicando que:

[...] en su *Psicología*, no hace más que desvelarse como un filósofo social humanista. El hombre, y su adaptación inteligente a la vida, son el centro de su sistema y el bienestar humano en la realidad física, social y ética su sentido y objetivo. (p. 13)

En 1888, Dewey publica su ensayo *The Ethics of Democracy*, en el que realiza una contundente defensa de la democracia como forma de gobierno¹ y sienta las bases de lo que sería su trabajo posterior en torno a la relación entre democracia y educación. Allí, Dewey señala que la democracia, al menos en términos de su concepción, constituye la organización social ideal, entendida como aquella que permite una relación orgánica entre individuo y sociedad; es precisamente este hecho el que le convierte en el sistema más seguro y no en el más frágil, puesto que en otros sistemas los individuos no son tenidos como órganos del bien común y, por el contrario, se les mantiene fuera de la comunidad política a la que pertenecen, sin poder participar en el logro del bienestar colectivo (Benson et al., 2007).

En Michigan, por otra parte, John Dewey conoció a la mujer con la que posteriormente contraería sus primeras nupcias, Alice Chipman, quien fue su estudiante y otrora trabajara como maestra de escuela; de acuerdo con Westbrook (1993), Alice Chipman tuvo una influencia de primer orden en la orientación que tomarían los intereses de Dewey hacia finales de la década de los 1880. Su contacto inicial con el medio escolar, así como la relación de John Dewey con Chipman, forman parte del conjunto de influencias que conducirían a este autor a interesarse cada vez más por el tema pedagógico. En palabras de Guichot (2003):

La influencia de Alice sobre John Dewey pronto se dejaría notar. Sosteniendo siempre una actitud crítica hacia las condiciones e injusticias sociales, fue, sin duda, la responsable del temprano ensanche de los intereses filosóficos de Dewey hacia el campo de los problemas de la vida contemporánea. Las cuestiones que habían sido previamente asuntos

¹ Tal como señalan Benson et al. (2007), esta defensa de la democracia nació en parte como respuesta a la denuncia que en 1885 hiciera Henry Maine en torno a la democracia en *Popular Government*.

meramente teóricos adquirieron, a través del contacto con ella, un significado humano, vital y directo. (p. 35)

A la relación con Alice Chipman se sumarían otras vivencias de John Dewey durante sus años en Michigan que contribuirían a configurar y profundizar su interés en los temas educativos y pedagógicos. En este sentido, es en la Universidad de Michigan donde se crea la primera Cátedra de Educación de los Estados Unidos. Por otra parte, esta institución universitaria mantenía un estrecho contacto con el sistema educativo estatal, siendo una de las prácticas de esta época la realización de visitas por parte de profesores universitarios a los institutos de educación secundaria del Estado, visitas estas en las cuales participará John Dewey. Por otra parte, su gran interés por la Psicología, evidenciado en la publicación del *Text-Book of Psychology*, le animó por estos años a estudiar el proceso de aprendizaje (Guichot, 2003).

En 1894, fue invitado a trabajar en la Universidad de Chicago, oferta que aceptó entusiastamente al conocer de la integración de la Pedagogía en un mismo departamento junto a la Filosofía y la Psicología. El auspicio recibido en la Universidad de Chicago le permitió abrir su "Escuela Laboratorio", también conocida como "Escuela Dewey", en la que pondría a prueba sus teorías pedagógicas. De acuerdo con lo planteado por Benson et al. (2007), en Chicago Dewey experimentará un desarrollo intelectual extraordinario y será durante estos años cuando realice su trabajo más importante.

El creciente interés por los temas pedagógicos que puede observarse en Dewey tras su incorporación como profesor en la Universidad de Chicago y el apoyo que recibiría para la apertura de la

llamada “Escuela Dewey” fue en buena medida favorecido por la figura de William Rainey Harper, presidente de dicha Universidad en el momento de producirse la incorporación de Dewey a su cuerpo docente. Harper era un hombre intensamente comprometido con la reforma escolar y defensor convencido de la idea de que la Universidad de Chicago debía jugar un papel activo en la búsqueda de soluciones a los problemas acuciantes que se estaban presentando en esta ciudad, particularmente en su sistema de escuelas públicas. Harper consideraba que la Universidad estaba llamada a desempeñar un rol estelar en la creación de una sociedad auténticamente democrática y que su mayor responsabilidad debía consistir en mejorar el desempeño del sistema escolar. Las ideas de Harper y la pasión con la cual trabajaba para convertir a la Universidad en el epicentro del mejoramiento de las escuelas públicas tendría un profundo impacto en John Dewey (Benson et al., 2007).

Otra persona que influiría notablemente en Dewey durante sus años en la Universidad de Chicago será Jane Addams, con quien entablaría amistad y se asociaría estrechamente en la labor que esta trabajadora social realizaba en el centro conocido como Hull House, cuya obra estaba orientada a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores inmigrantes que estaban asentados en la pauperizada comunidad en la que se encontraba ubicado dicho centro. Addams, junto a otros trabajadores sociales, fue pionera en los esfuerzos orientados a transferir servicios sociales, culturales, recreativos y de salud de las escuelas públicas ubicadas en las principales ciudades de los Estados Unidos. El trabajo realizado en el Hull House inspiró a Dewey a escribir uno de sus más brillantes discursos, *The School as Social Center*, que pronunciaría en la

conferencia de la Asociación Nacional de Educación en 1902² (Benson et al., 2007). En él se pone claramente de manifiesto la transformación experimentada por el filósofo en cuanto al desarrollo de proposiciones pedagógicas más concretas y específicas, en contraposición a las reflexiones teóricas y filosóficas que caracterizaron mayormente sus escritos previos:

En atención al carácter de mi invitación para hablar ante uds., debería ceñirme a la filosofía de la escuela como centro social, pero al mismo tiempo, no siento que el aspecto filosófico de este tema es el más urgente e importante. El asunto acuciante, lo verdaderamente significativo, radica realmente en convertir a la escuela en un centro social; eso es una cuestión de práctica, no de teoría. Qué podemos hacer para convertir a la escuela en un centro pleno y adecuado de servicio social, para sumirla completamente dentro de la corriente de la vida social [...]. (Dewey, 1902)

Así entendida, como centro social, la escuela serviría de preparación para el ejercicio de la ciudadanía y de epicentro para la gestación de soluciones ante la plétora de problemas derivados del desarrollo de las sociedades industriales avanzadas³. En este contexto,

² Este discurso constituye un hito en la obra de John Dewey. Al respecto, señalan Benson et al. (2007):

Visto desde una perspectiva histórica, el discurso de Dewey claramente anticipó algunas de las ideas y principios centrales de los variados movimientos conocidos como “escuelas comunitarias” que de forma episódica surgieron y cesaron en los Estados Unidos durante el siglo veinte y que están surgiendo nuevamente en la actualidad. En gran medida, gracias a su asociación con Jane Addams y el Hull House, en 1902 Dewey experimenta la vida en Chicago en forma diferente a como lo había hecho en 1894, cuando por primera vez concibió y comenzó a organizar lo que se convirtió en la Escuela Laboratorio. Esto podría explicar por qué el contenido concreto y práctico de su discurso ante la Asociación Nacional de Educación difirió tan radicalmente de las abstracciones filosóficas y las preocupaciones teóricas que lo motivaron a organizar la Escuela Laboratorio. (p. 34)

³ En su concepción de la escuela como centro social, Dewey indica que esta ha de cumplir con una serie de tareas, entre las cuales señala una que reviste particular interés para esta investigación: permitir que las personas se mezclen entre sí, reunirles bajo condiciones e influencias que les permitan conocerse sobre la base de lo mejor de cada una de ellas (Benson et al., 2007). En nuestra opinión, esta idea apunta claramente a la noción de convivencia, esencial dentro de la teoría y práctica democrática y vital como referente en términos de la transformación pacífica de los conflictos.

Dewey entiende la ciudadanía no como algo estrictamente político, sino como vinculada a la actividad social más amplia: “El contenido del término ‘ciudadanía’ está ampliándose; ha llegado a significar todas las relaciones de todo tipo que están involucradas en la membresía a una comunidad” (Dewey, 1902). Esta concepción de ciudadanía reviste interés, puesto que Dewey asoma en su discurso la idea de que la formación del ciudadano requiere de algo más que la mera instrucción intelectual y no puede circunscribirse a los asuntos políticos, pues, tal como indica en el discurso referido *supra*, la maquinaria gubernamental depende para su funcionamiento de las causas sociales e industriales (Dewey, 1902). Encontramos aquí un anticipo de sus ideas acerca de la importancia de la experiencia y la democracia como entidad política, social y económica, que desarrollará más ampliamente *a posteriori* en *Democracia y Educación* (1916) y *The Public and Its Problems* (1927).

Será a partir de 1894 cuando John Dewey comience a teorizar en torno a la democracia y la educación como dinámicamente interdependientes. Con base en este postulado, el autor llegará a la convicción de que para desarrollar y sostener un determinado orden social, resulta necesario que la sociedad edifique un sistema escolar que sirva de sustento a dicho orden (Benson et al., 2007). Esta idea la encontraremos claramente presente en su libro *Democracia y Educación*. En 1897, John Dewey publica su ensayo *Ethical Principles Underlying Education*, escrito este en el que su preocupación central viene dada por las medidas prácticas que resulta necesario adoptar para propiciar que el individuo pueda participar activa y efectivamente en los procesos de toma de decisiones que tienen lugar en su comunidad y en la sociedad, entre las cuales menciona el entrenamiento para el ejercicio del liderazgo, como también de la obediencia, en herramientas para las relaciones

interpersonales y la comunicación, el desarrollo del poder para auto-dirigirse y para dirigir a otros, el afianzamiento del sentido de responsabilidad, de la perseverancia y del espíritu de servicio. En la fecha de publicación de este ensayo, Dewey se encontraba inmerso en la constitución de una escuela básica en la Universidad de Chicago, contando con el apoyo total de esta institución; es así como nace la "Escuela Laboratorio" o "Escuela Dewey" (Benson et al., 2007).

Durante sus años en la Universidad de Chicago, John Dewey publica algunas de sus más connotadas obras en materia pedagógica, entre ellas *Mi Credo Pedagógico* (1897), *La Escuela y la Sociedad* (1900)⁴, *El Niño y el Curriculum* (1902), libros que servirían de antesala a *Democracia y Educación* (1916), en el cual se sintetiza el pensamiento deweyano en materia pedagógica y política. Así mismo, durante sus años en Chicago destina gran atención a la psicología aplicada, fundamentalmente con el objetivo de profundizar en la práctica y la ciencia educativa (Caparrós, 2007).

En 1904, tras abandonar la Universidad de Chicago producto de fricciones con el Presidente de dicha institución, Dewey se traslada a Nueva York y asume funciones docentes en la Universidad de Columbia. La Universidad de Columbia había anexionado en 1889 el New York College for Training of Teachers, más conocido como Teachers College, institución de gran prestigio en la que John Dewey asumirá la Cátedra de Filosofía (Caparrós, 2007). En la ciudad de Nueva York, John Dewey tuvo la oportunidad de constatar los profundos efectos sociales del capitalismo de la época, lo que motivó en él hondas reflexiones respecto a las

⁴ En opinión de Benson et al. (2007), este texto, conformado por una serie de ensayos elaborados con base en su experiencia en la Escuela Dewey, será el que catapulte a John Dewey como un educador de fama mundial. Allí Dewey se plantea emprender una cruzada para reformar, modernizar y democratizar el sistema escolar estadounidense.

contradicciones entre la democracia política y la social, las cuales plasmará claramente en *The Public and Its Problems* (1927), donde presenta su concepción acerca de la *democracia crítica*. En este texto, además, Dewey enfrenta las ideas antidemocráticas que comenzaron a ganar terreno en los Estados Unidos a partir de los años veinte, producto del creciente pesimismo y la desilusión derivada de hechos tales como la Primera Guerra Mundial; este clima de pesimismo condujo a intelectuales como Walter Lippmann a promover una democracia elitista para hacer frente a las limitaciones de la sociedad de masas derivada del desarrollo industrial. Dewey se opone férreamente a esta idea en *The Publics and Its Problems*, en lo que se conoce como el “debate Lippmann-Dewey” y hace una defensa apasionada de la democracia participativa (Benson et al., 2007). Para este momento está claro que el Dewey inexperto y un tanto ingenuo que se doctoró en John Hopkins años atrás se había convertido en un intelectual consistente, maduro y de gran talante, convencido defensor de la democracia y de sus posibilidades de materialización plena, en buena medida a merced del desarrollo de una escuela entendida como centro social.

En *El hombre y sus problemas* (1946), reiterará Dewey su firme defensa de una concepción participativa y no elitista de la democracia apoyándose en los planteamientos de Félix Adler, indicando lo siguiente:

El Dr. Félix Adler ha expresado en gran parte la misma idea. No voy a citar sus palabras, pero esto es lo que ha dicho: “No interesa cuán ignorante sea alguien; algo hay que sabe mejor que cualquiera, y es dónde le aprieta el zapato”; y dado que es el individuo quien conoce sus propios males, aunque en otros aspectos no sea instruido ni refinado, la idea de la democracia, en tanto se opone a cualquier concepción aristocrática, consiste en que cada individuo debe ser consultado en forma activa y no

pasiva, de modo tal que se haga por sí mismo participe del proceso de autoridad, de control social, y que sus necesidades y deseos tengan la oportunidad de registrarse de modo que cuenten en la determinación de la política colectiva. Junto con este aspecto va, naturalmente, otro que es necesario para la realización de la democracia -la discusión y consulta recíproca para llegar, en síntesis, al gobierno de la sociedad mediante la reunión de todas estas expresiones individuales de ideas y necesidades. (Dewey, 1952/1946, p. 38)

El recorrido de John Dewey por diversas universidades estadounidenses, su breve trayectoria como maestro de escuela y sus vivencias en los Estados Unidos, fueron complementados por las experiencias que le proporcionarían los periplos que realizara por diversas partes del mundo: Japón, Turquía, México, China y la Unión Soviética fueron algunos de los destinos a los que se trasladaría para dictar conferencias en las que puso de manifiesto sus convicciones políticas y pedagógicas, y expresó sus críticas hacia la educación norteamericana (Westbrook, 1993). Al decir de Guichot (2003): "Los viajes de Dewey al extranjero jugaron un papel decisivo en la evolución de su visión social y política" (p. 51). Su intensa actividad política, sumada a las vivencias derivadas de estos viajes, contribuirán a que Dewey solidifique su pensamiento democrático y repudie aquellos sistemas que atentaban contra la libertad del ser humano, como es el caso del comunismo y el fascismo. Su compromiso con la causa democrática no cesaría hasta su muerte en 1952.

La amalgama de experiencias que hemos comentado en esta breve incursión en la vida de John Dewey sirvió de caldo de cultivo para el abordaje que John Dewey hizo sobre la democracia y la educación, lo que le valió el reconocimiento por parte de sus contemporáneos y las

críticas de aquellos que se aferraban a una concepción tradicional de la educación. Tal ha sido su legado, que el propio Richard Rorty, en su libro *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) se atrevió a indicar que Dewey, junto a Martin Heidegger y Ludwig Wittgenstein, había sido uno de los tres filósofos más importantes del siglo XX (Morán, 2009).

Resulta interesante observar cómo en años recientes la obra de Dewey ha sido retomada y exaltada por parte de investigadores y estudiosos de distintos campos del saber. Cabe preguntarse, entonces: ¿por qué este renovado interés en la obra de Dewey?, ¿qué caracteriza sus planteamientos como para que en las Ciencias de la Educación de las primeras décadas del siglo XXI estemos volcando la mirada a sus escritos?; y, en definitiva, ¿por qué tomar a John Dewey como autor de referencia para desarrollar esta Tesis Doctoral? Siguiendo a Morán (2009), son varias las razones que explican la atención creciente de la cual está siendo objeto John Dewey en estos momentos:

Así, y por poner tan solo algunos ejemplos, el importante papel desempeñado en su obra por los conceptos de comunicación, intersubjetividad e interacción práctica [...]. O su visión de las cosas como sometidas a una genuina contingencia y a un continuo proceso de cambio, cuando no su defensa del conocimiento humano entendido como algo provisional, incompleto, fallible y probabilístico [...]. Otras veces es la propia primacía otorgada a la categoría de "acción", así como también la radicalidad con la que aborda la interacción e influencia recíproca entre los conceptos por un lado de comunidad, comunicación e intersubjetividad y los de democracia, opinión pública y educación cívica por otro [...]. Al mismo tiempo, y no en menor medida, *otras de las razones que avalan el creciente interés despertado últimamente por nuestro autor tendría que ver, más bien, con su papel de intelectual público preocupado*

por los problemas de la sociedad de su tiempo que en buena parte continúan siendo los nuestros [énfasis añadido] [...]. (Morán, 2009, pp. 15-16)

Sin duda alguna, como se desprende de esta afirmación de Morán, Dewey se caracterizó por ser un intelectual de una notable amplitud y profundidad epistemológica y teórica. Su pertenencia al linaje de la Filosofía Pragmática le llevó a cuestionar las certidumbres absolutas y dicotomías conceptuales propugnadas por la ciencia de cuño positivista-empirista; su cercanía a hombres como T.H. Huxley, coadyuvó a que contara con los elementos que, posteriormente, le permitirían combinar magistralmente en sus escritos conceptos derivados de la Biología o la Fisiología, con las nociones propias de las Ciencias Sociales, poniendo de manifiesto con ello su intención de abordar el estudio de la realidad desde una perspectiva amplia e, incluso, compleja⁵. La forma en que encara el estudio sobre la democracia, considerando los aspectos intersubjetivos, la comunicación y la vida comunitaria, pero sobre todo, exhibiendo un marcado interés por los problemas prácticos y concretos de la sociedad que le rodeaban, imprime a su obra una riqueza y aplicabilidad que, desde todo punto de vista, le hacen particularmente atrayente en nuestro tiempo, dada la preocupante fragmentación social, el resquebrajamiento de valores humanos esenciales, la debilidad de los sistemas democráticos en diversas partes del mundo, o el auge del terrorismo de los cuales somos testigos.

⁵ Empleamos aquí la palabra "compleja" en el sentido en que esta es utilizada dentro de la teoría de la complejidad tal como es desarrollada por Edgar Morin. De acuerdo con lo indicado por Morin (1981) en su libro *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*, una de las marcas del pensamiento complejo radica en estudiar la realidad desde una perspectiva que combina lo físico (ciencias fácticas) y lo antro-po-social. Es lo que hace Dewey al emplear categorías como la de *organismo*, de raigambre físico-biológica, en el momento de realizar sus reflexiones sobre la relación entre educación y democracia.

Animados por estas razones, emprendemos ahora el estudio del pensamiento de John Dewey en materia de educación y democracia; para lo cual resultará necesario considerar, como paso previo, cuáles son los rasgos de la Filosofía Pragmática a la que se adscribe este autor y de qué otras concepciones científicas se alimentó en su quehacer intelectual. Estos elementos, junto con los eventos que caracterizaron su biografía, reseñados *supra*, nos permitirán comprender más cabalmente, los planteamientos de Dewey en lo que a educación y democracia se refiere.

1.2. La Filosofía Pragmática de John Dewey

La trayectoria vital de John Dewey, así como su formación académica, fueron los factores que moldearon su visión respecto a la democracia y sirvieron de base para el desarrollo de su pensamiento pedagógico. En líneas precedentes hemos hecho referencia a los estudios realizados por este filósofo americano, así como a su extensa labor docente e investigadora en diversas universidades estadounidenses; conviene ahora ahondar un poco más en las ideas y concepciones científicas y filosóficas que más le influyeron, con miras a poder comprender más cabalmente el origen de los postulados que hacen parte de sus aportaciones como educador y demócrata convencido.

Dewey bebería de las influencias de autores como Charles Darwin, Georg Hegel y William James. La relación que establece con George Morris, un idealista neohegeliano, a raíz de sus estudios en la Universidad de Johns Hopkins y su posterior traslado a la Universidad de Michigan de la mano de Morris, le permitirían profundizar en el pensamiento de Hegel, quien, como indicáramos en el epígrafe previo, dejó una huella profunda

en sus ideas. Originalmente identificado con el idealismo puro, del que Hegel fue uno de los máximos exponentes, Dewey se va orientando paulatinamente hacia el pragmatismo y el naturalismo, como consecuencia de las influencias recibidas de la Psicología Funcional, que a su vez se nutría del biologismo evolucionista de Darwin y el pragmatismo de William James. Su acercamiento a la Fisiología, luego de haber tenido a T.H. Huxley como profesor, le motivarán a incorporar categorías como "organismo" y "ambiente" a sus planteamientos, desde una perspectiva que trasciende lo meramente biológico para considerar, con gran énfasis, el impacto de los procesos sociales (Guichot, 2003; Westbrook, 1993).

Filosóficamente, Dewey se inscribe dentro de la corriente pragmática, algunos de cuyos más reconocidos representantes son G.H. Mead, William James y Charles Peirce. Tal como indica Redondo (2005), el pragmatismo estadounidense es una tradición filosófica extremadamente variada, en la que es posible, sin embargo, identificar algunos elementos comunes⁶. Los pragmatistas rechazan de manera contundente la epistemología moderna, fundamentada en la lógica cartesiana y los dualismos simplificadores que llevaron a concebir los problemas humanos a través del establecimiento de una variedad de dicotomías, tales como sujeto/objeto, hechos/valores, razón/sentimiento, teoría/práctica o individuo/comunidad, por mencionar algunas. De acuerdo con Redondo (2005):

[...] el pragmatismo propone una síntesis regeneradora basada en las categorías generales de acción y experiencia. Esta posición implica

⁶ Siguiendo a Scheckler, Redondo hace referencia a las siguientes características comunes en los autores pragmatistas: falibilidad del conocimiento, antifundacionismo, carácter social del "sí mismo" y la conciencia, pluralismo epistemológico, recuperación de la comunidad, anti-dualismo y rechazo de las dicotomías derivadas del pensamiento cartesiano, centralidad de la experiencia y carácter histórico, local y contingente de la razón (Redondo, 2005, pp. 8-9).

reconocer el carácter falible, comunitario y plural del conocimiento humano. Para Dewey, al igual que para Peirce, la búsqueda de certezas indudables, fundamentos últimos, etc., es un desvarío de la razón que debe ser superado y sustituido por una visión más modesta quizás, pero también más científica y verdadera a la larga. (p. 9)

Morán (2009) hace referencia a un rasgo del pragmatismo que resulta de particular interés para este trabajo y que está notablemente presente en la obra de John Dewey: el interés que esta corriente filosófica muestra por los aspectos sociales y políticos. En este sentido, el pragmatismo se ha caracterizado por una profunda imbricación con las circunstancias del mundo real, una inquietud por dar respuesta a dichas circunstancias. En consonancia con lo planteado por el pragmatismo, Dewey concibe el conocimiento como orientado a la resolución de problemas prácticos, en lugar de percibirlo como acotado al mundo etéreo de las ideas. La actividad científica ha de fundarse en la realidad, con miras a desarrollar hábitos que nos permitan atender de forma más eficaz y eficiente los problemas que como seres humanos hemos de enfrentar (Redondo, 2005). Las siguientes palabras de John Dewey dan cuenta de su orientación pragmática en cuanto a la vinculación entre conocimiento y realidad:

Mucho se ha hablado en años recientes acerca del aislamiento de las escuelas respecto de la vida, y acerca de los métodos para vencer o reducir este aislamiento. Lo que yo trato de destacar es que el aislamiento de la escuela es el aislamiento del conocimiento respecto de la acción. Porque la vida social, sea lo que se quiera, consiste siempre en un complejo de actividades que ocurren y producen consecuencias.

Yo preguntaría, entonces, en qué medida los estudios, los métodos y el gobierno de nuestras escuelas sirven para vincular el conocimiento, la información y la experiencia con el modo en que se hacen y pueden hacerse las cosas en la sociedad. Porque sólo en esta vinculación de conocimiento y acción social puede la educación engendrar la comprensión de las fuerzas, movimientos, problemas y necesidades sociales actuales, comprensión necesaria para perpetuar la existencia de la democracia. (Dewey, 1952/1946, p. 49)

En el marco de la crítica a la construcción de dicotomías, Dewey plantea una síntesis de lo biológico y lo social. Producto de las interacciones que se dan en la sociedad, los seres humanos desarrollan hábitos compartidos que les permiten organizar su conducta a través del conocimiento y la comunicación, así como adaptarse al medio. El mundo físico resulta así atrapado por ese entramado de relaciones; la realidad humana, por mucho que intervengan los factores biológicos y físicos, pasa a ser mediada por el sentido; el conocimiento, por tanto, no puede ser abstracto, sino que resulta teñido por la cultura y la sociedad, ha de ser entendido en el marco de una comunidad.

El pragmatismo de Dewey se caracteriza por una visión acendradamente *individualista*. Dada la variedad de acepciones en función de las cuales el término "individualismo" puede ser interpretado en el ámbito epistemológico, conviene detenernos un minuto en este aspecto para precisar cuáles son los rasgos del individualismo en el marco del pensamiento deweyano. A este respecto, la concepción individualista en Dewey se nutre de una aguda crítica a lo que para este autor era uno de los rasgos de la época que le correspondió vivir; de acuerdo con este filósofo, la sociedad estadounidense de las primeras décadas del siglo veinte se encontraba presa de la contradicción existente entre sus ideas

acerca de la libertad individual y la igualdad de oportunidades para todos, y las peculiaridades de sus instituciones sociales, una pugna en la que la balanza se inclinó a favor de las últimas, las cuales se caracterizaban por un culto al dinero y al éxito económico, en menoscabo de los ideales de libertad, igualdad y desarrollo necesarios para el sostenimiento de lo que él consideraba era una auténtica individualidad (Morán, 2009). En otras palabras, Dewey habla de la entronización de una cultura pecuniaria y competitiva que, a su parecer, acarreó una corrupción de la idea de individuo, propiciando así una creciente despersonalización y uniformización en cuyo marco aquel se desvaneció en medio de la exaltación de lo crematístico y corporativo; surge así lo que pudiera denominarse como un individualismo “económico egoísta” (Morán, 2009, p. 20).

En contraposición a esta manera de entender el individualismo, Dewey adopta una postura que aboga por la construcción de un nuevo individuo, idea esta que desempeña un rol de suprema importancia dentro de la concepción democrática de este autor: lejos de lo planteado por las concepciones individualistas que ven al individuo como un ser independiente, pre-constituido y autosuficiente, y que obra esencialmente en función de sus intereses individuales, para Dewey el nuevo individuo está estrechamente relacionado con su entorno social. En palabras de Morán, Dewey denuncia ese “[...] individualismo exacerbado que contempla a los individuos como independientes de las relaciones sociales que establecen, a la par que pone de manifiesto su acendrada concepción del individuo como un ser básica y consustancialmente social” (Morán, 2009, p. 24). De esta manera, una de las tantas dicotomías establecidas en el marco del pensamiento metafísico tradicional, como lo es la que plantea una separación entre individuo y sociedad, es

trascendida por Dewey a tal punto que para este autor la vía para rescatar al individuo de su virtual desaparición en el marco de la cultura económico-egoísta radica, fundamentalmente, en una revitalización de la vida comunitaria: cuanto más fuertes son los lazos comunitarios, más puede el individuo desarrollarse como ser único y dotado de unas capacidades que le son propias. La individualidad solo puede ser desarrollada y potenciada a través de los vínculos sociales; cuanto más estrechos son los nexos comunitarios más puede el individuo expandirse y desplegar sus potencialidades, contribuyendo así al desarrollo de la individualidad de los otros. En resumidas cuentas, la construcción de una comunidad verdadera y de un individuo auténtico forman parte de un único e indivisible proceso; el pleno desarrollo individual solo es posible en el marco de una comunidad de cooperación (Morán, 2009).

Esta estrecha relación entre individuo y sociedad tendrá un claro impacto en las tesis pedagógicas de John Dewey. En *Mi Credo Pedagógico* (1897), argumentará que la educación ha de realizarse tomando siempre en cuenta dos factores, uno de naturaleza psicológica y otro de orden social; el primero de ellos atañe al individuo, pues, como afirma el autor, la educación ha de tomar como punto de partida las capacidades e intereses de la persona; a estos ha de dárseles sentido social, tanto desde el punto de vista de lo que dichas capacidades e intereses representan en términos de una herencia derivada de su pertenencia a la especie humana, como en cuanto a los resultados y finalidades que tales capacidades e intereses tienen en el marco de la interacción social. Si la educación obvia el aspecto psicológico, condena al individuo a la sumisión externa y la adaptación automática a la civilización toda vez que deja de lado sus capacidades propias; y si obvia

el aspecto social, impide que la persona pueda imbricarse de manera orgánica en la sociedad. En palabras del autor:

[...] creo que el individuo que ha de ser educado es un ser social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Ha de ser controlada en cada punto con referencia a las mismas consideraciones. Esos poderes, intereses y hábitos han de ser constantemente interpretados: debemos saber lo que significan. Han de ser traducidos a sus equivalentes sociales, a lo que son capaces en el sentido del servicio social. (Dewey, 1962, pp. 54-55)

El individuo, en tanto tal, está en permanente construcción y la sociedad constituye el telón de fondo sobre el cual su reconstrucción permanente tiene lugar:

Como buen pragmatista nuestro autor termina rechazando, por consiguiente, ese mundo de esencias fijas, absolutas y necesarias propio de la metafísica tradicional, insistiendo en su lugar en la plasticidad, la transformación y la contingencia de nuestra individualidad. Concibe a los individuos como seres inacabados y sometidos a un continuo proceso de formación y cambio, haciendo especial hincapié en cómo se hallan moldeados e influidos por las condiciones históricas que les preceden, por los contextos socio-culturales que habitan, por los lenguajes que hablan y, en tanta o mayor medida, por las relaciones sociales y personales que establecen. (Morán, 2009, p. 25)

Esta concepción dinámica del individuo, tal como podremos observar más adelante, resultará fundamental en la teoría educativa de John Dewey, toda vez que la educación constituye para este autor uno de los espacios en cuyo marco la reconstrucción continua de la experiencia humana tiene lugar.

Junto a las premisas y postulados de la Filosofía Pragmática, Dewey integraría en su pensamiento los aportes de otras ciencias como la Fisiología. El contacto de Dewey con los planteamientos de esta disciplina, de la mano de T.H. Huxley, incidiría notablemente en sus ideas acerca de la naturaleza humana y el papel de la educación. Nociones como las de "vida", "organismo" y "ambiente" pasarían a engrosar el arsenal de conceptos y categorías empleados por el autor para fundamentar sus postulados pedagógicos y políticos.

Dewey estaba persuadido de la íntima relación entre organismo y ambiente. Para este autor, es un error analizar al ser vivo desligado del entorno que lo rodea; el ser humano no es una excepción. Ante todo, el ser humano es un ser social y es justamente este carácter social el que confiere sus rasgos a la personalidad humana. Dewey concibe las relaciones entre organismo y ambiente como caracterizadas por una interacción permanente. Más aún, tanto organismo como ambiente experimentan cambios continuamente, cambios estos que se ven engranados en el marco de la más amplia interacción de uno y otro. Así, si se produce una alteración en el ambiente, el organismo la integra y responde a ella en atención a su propio proceso interno de cambios. De allí que Guichot afirme que las variaciones en el ambiente no constituyen en sí mismas estímulos para el organismo, sino que se convierten en estímulos en la medida en que se imbrican con los procesos que

internamente viene experimentando este. En consecuencia, una misma variación ambiental tendrá distintos efectos según sea el estado interno que experimente un organismo determinado en un momento dado (Guichot, 2003).

Esta manera de concebir la relación organismo-ambiente conduce a Dewey a entender la vida (y la naturaleza humana) de forma muy particular: para Dewey, la vida no es otra cosa que un proceso de *autorrenovación constante* que se expresa a través de la acción sobre el ambiente. Dicha renovación tiene lugar no solo en el ámbito biológico, sino también en el social: individuo y sociedad están en interacción constante, de forma tal que se materializa una relación dialéctica y dialógica entre lo innato (el acervo instintivo con el cual el ser humano viene a la vida) y lo adquirido (los hábitos que se van conformando producto de las relaciones establecidas en el seno de la sociedad). Para Dewey, el ser humano está dotado de dos cualidades: *flexibilidad* y *plasticidad*. La flexibilidad hace referencia a que los instintos o impulsos básicos pueden manifestarse de diversas maneras, de acuerdo con las interacciones que se establezcan con el medio social; así, por ejemplo, la ira pudiera manifestarse a través de violencia, arrojo, inclinación al riesgo, etc., según sean las condiciones en las cuales se desenvuelva el individuo. La plasticidad, por otra parte, consiste en la capacidad para desarrollar hábitos de juicio independiente, iniciativa e invención. En otras palabras, la plasticidad hace referencia a la capacidad del individuo para aprender de la experiencia, para desarrollar respuestas que le permitan enfrentar dificultades posteriores. De acuerdo con Dewey, el ser humano no está condenado a vivir a merced de sus instintos; por el contrario, su plasticidad le permite organizar sus poderes y tendencias naturales (los instintos) a través de la formación de hábitos (Guichot, 2003).

La idea de plasticidad guarda una íntima relación con los planteamientos educativos de Dewey, cuando hace referencia al uso pervertido que se ha hecho de ella a través de la educación, con miras a provocar una docilidad subyugada del ser humano, en lugar de ser vista como un don que coadyuva a la libertad del individuo:

[...] la maleabilidad del joven es una tentación para quienes tienen mayor experiencia, y por tanto, mayor poder, a la que rara vez se resisten; se la considera como arcilla que puede moldearse de acuerdo con los patrones establecidos. Se olvida el hecho de que la maleabilidad significa también poder para cambiar las costumbres que prevalecen. Se considera la docilidad no como la capacidad de aprender todo lo que el mundo puede enseñar, sino como sujeción a aquellas instituciones, de otras personas, que reflejan los hábitos comunes *de ellas*. Ser verdaderamente dócil es estar dispuesto a aprender todas las lecciones de la experiencia activa, investigadora y creciente. (Citado por Guichot, 2003, p. 69)

En efecto, una de las críticas que Dewey expresa en relación con la educación tradicional hace referencia a la forma en que esta inhibe el desarrollo de las capacidades de los niños, al estar cargada de órdenes respecto a lo que *no* pueden o deben hacer; de esta manera, sus posibilidades de desarrollar iniciativa de acción, independencia y autonomía son cercenadas, a la vez que el carácter pasivo y uniformador del currículo suprime su curiosidad natural, apetito por aprender y activismo dinámico (Benson et al., 2007; Guichot, 2003). En tal sentido, expresa Dewey:

[...] La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida

respecto a propósitos que tiene un valor intrínseco. El error más común cometido sobre la libertad es, creo yo, identificarla con la libertad de movimiento o con el aspecto externo o físico de la actividad. Ahora bien, este aspecto externo y físico no puede ser separado del aspecto interno de la actividad, de la libertad del pensamiento, deseo y propósito. La limitación puesta a la acción externa por la organización rígida de la sala de clases típica, tradicional, con sus filas fijas de bancos-mesas y su régimen militar de alumnos a quienes sólo se permitía moverse a ciertas señales fijas, imponía una gran restricción sobre la libertad intelectual y moral. (Dewey, 1967/1938, p. 74)

La dura crítica de John Dewey a las prácticas educativas tradicionales por su carácter inhibitorio del desarrollo intelectual del educando se expresa claramente en su libro *Cómo pensamos*, donde el autor indica lo siguiente:

A los niños se los hace callar cuando formulan preguntas; sus actividades de exploración e investigación resultan embarazosas, y de ahí que se les trate como si fueran inconvenientes o perjudiciales; a los alumnos se les enseña a memorizar, de tal suerte que se establecen tan sólo asociaciones verbales unilaterales en lugar de conexiones variadas y flexibles con las cosas mismas; no se suministran planes ni proyectos que impulsen al estudiante a atisbar y prever el futuro y en cuya ejecución cada paso que se dé plantee nuevas preguntas y sugiera nuevas empresas. (Dewey, 2007/1910, p. 70)

En el desarrollo del pensamiento deweyano son importantes, así mismo, los conceptos de *mente*, *inteligencia* y *conocimiento*. Dentro de la perspectiva filosófica pragmática, la mente es entendida como un constructo social, a diferencia de la concepción tradicional que la entendía como algo estrictamente individual. El pragmatismo reconoce la

base biológica de la mente humana, pero indica además que capacidades tales como la de construir significados, interpretar estímulos o formar nuevas ideas, guardan una relación directa con el ambiente en el cual se desenvuelve el individuo. Lo mental no está en la cabeza, sino que tiene sus raíces en los procesos comunicativos, considerando que todas las acciones humanas son, en definitiva, interacciones mediadas simbólicamente (Guichot, 2003). Dewey estima que la inteligencia constituye una cualidad humana innata que todos los individuos poseen en virtud de su naturaleza biológica en tanto organismos humanos; tal capacidad humana puede ser desarrollada instrumentalmente cuando es empleada de forma deliberada por los seres humanos con el propósito de resolver los complejos problemas que confrontan en su vida diaria y cuando reflexionan con base en estas experiencias; mientras más ejerciten su inteligencia, mayor será la capacidad de las personas para el pensamiento y la acción inteligentes a futuro (Benson et al., 2007).

Al igual que la mente, la inteligencia se desarrolla en el marco de la interacción social. Dentro de la educación tradicional, se hacía énfasis en el papel pasivo del educando, en tanto receptor de los contenidos transmitidos por los textos y los maestros; Dewey no comparte esta idea y ve la inteligencia como una facultad que se desarrolla en la medida que cada individuo puede participar en el hecho educativo, por muy precaria que sea la base de experiencias previas desde la cual lo haga:

Aun en la escuela comenzamos a aprender que la enseñanza que desarrolla la inteligencia y el carácter no se constituye cuando sólo el libro de texto y el maestro dicen su parte; que cada individuo se educa sólo en la medida en que tiene oportunidad de contribuir en alguna manera con su propia experiencia personal, no importa cuán pobre o escaso sea ese fondo de experiencia en un momento dado; y finalmente, comprendemos

que la luz nace del dar y recibir, del intercambio de experiencias y de ideas. (Dewey, 1952/1946, p. 39)

La inteligencia, en tanto mecanismo de operación de la mente, permite la adaptación de la persona al mundo que le rodea y, en esa medida, le posibilita emanciparse. Ello es así porque la inteligencia es entendida por Dewey como la cualidad de aquellos actos que están dirigidos, en el sentido de que, ante un obstáculo o problema, el individuo no se circunscribe a reaccionar de manera automática, sino que su mente le impulsa a encontrar respuestas pertinentes que, tal como se indicó con anterioridad, puedan ser aplicadas en el futuro (Guichot, 2003; Redondo, 2005). A través de sus cualidades de inteligencia, la mente humana puede desarrollar el conocimiento que, como nos indica Guichot, es entendido por Dewey como un "medio de acción exitosa" (Guichot, 2003, p. 78).

Hábito e inteligencia están en estrecha relación. De acuerdo con la concepción deweyana, los hábitos nacen de las experiencias que vive el ser humano, las cuales le inducen a introducir modificaciones en su comportamiento que le permiten desarrollar una dirección más libre y emplear las experiencias pasadas en situaciones subsiguientes. El conocimiento, sin embargo, va más allá, puesto que es la base del cambio y, desde el punto de vista colectivo, del progreso social:

El conocimiento es una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada. Va a implicar un aumento del *poder de control* y un *incremento del sentido* o significación experimentada, ya que una situación a la que respondemos caprichosamente o por rutina tiene sólo un mínimo de significación consciente, no obtenemos nada mentalmente de ella. Aun cuando el contenido del conocimiento es lo que ha ocurrido, lo que se toma como

acabado y, por tanto, como establecido, la *referencia* del conocimiento es algo futuro o anticipado, debido a que éste suministra los medios de comprender y dar sentido a lo que aún está ocurriendo y a lo que ha de hacerse. (Guichot, 2003, pp. 78-79)

En definitiva, Dewey entiende al ser humano como un ser vivo que viene al mundo con un bagaje de impulsos vitales o instintos que constituyen predisposiciones básicas de acción y comportamiento, así como recursos a su disposición. A través de la interacción social y, concretamente, de las experiencias, el individuo desarrolla hábitos, mediante los cuales puede encauzar sus instintos y contar así con mayor libertad de acción. La interacción social, la construcción compartida de significados, también le permite desarrollar su inteligencia y elaborar conocimiento; estos últimos son la base de su emancipación, al permitirle obrar con mayor libertad y emprender acciones conscientes encaminadas a propiciar cambios que le permitan alcanzar un mayor bienestar individual y colectivo. Para Dewey, la verdadera libertad es ante todo intelectual:

Descansa en la *capacidad adiestrada de pensamiento*, en la habilidad para <poner las cosas patas arriba>, para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlas. Si las acciones de un hombre no se guían por conclusiones reflexivas, las guían impulsos precipitados, apetitos desequilibrados, el capricho o las circunstancias del momento. Cultivar la actividad externa sin obstáculos e irreflexiva es promover la esclavitud, pues deja a la persona a merced de los apetitos, los sentidos y las circunstancias. (Dewey, 2007/1910, p. 101)

Dewey consideraba que la dinámica de la experiencia de niños y adultos era, en esencia, la misma. Tanto los primeros como los segundos son seres activos cuyo aprendizaje deriva de confrontarse con situaciones problemáticas concretas. El pensamiento es, para niños y adultos por igual, un instrumento que permite resolver los problemas de la experiencia; la sabiduría derivada de tal resolución es lo que conforma el conocimiento. Para John Dewey, los niños no llegan a las escuelas desprovistos por completo de materia prima alguna sobre la cual edificar el proceso educativo; por el contrario, están dotados de cuatro impulsos básicos -comunicar, construir, expresarse con precisión e indagar-, amén de un conjunto de intereses y actividades que forman parte de su vida en el hogar y en su entorno, que el educador ha de tomar como base para orientarles y guiarles (Westbrook, 1993). Considerar tales intereses, actividades y capacidades del niño resulta fundamental, dentro del pensamiento deweyano, para que la educación resulte motivadora y verdaderamente enriquecedora, tal como expresa el autor en *El niño y el programa escolar* (1962):

[...] Si el niño tiene un fin propio, personal, se verá impulsado a buscar los medios para alcanzarlo. Pero cuando el material [educativo] es presentado directamente en la forma de una lección que se ha de aprender como tal lección, falta totalmente la conexión entre la necesidad y el fin. La ausencia de esta motivación tiene por resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta. Lo orgánico y vital significa acción y reacción -interacción-; significa el juego o ejercicio de la demanda por parte del espíritu y de la oferta por parte de la materia de enseñanza. (Dewey, 1962, pp. 43-44)⁷

⁷ Dewey concede gran importancia a este reconocimiento y estímulo permanente de los intereses y capacidades de cada individuo, desde su más tierna infancia, en el marco del proceso educativo. En *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* señala John Dewey (1962):

Como fiel creyente y defensor de la democracia, la preocupación central de Dewey es cómo formar al ser humano democrático, cómo emplear la educación para la forja del demócrata. A este respecto, y tomando como base la importancia que atribuye a los hábitos, la socialización, la inteligencia y el conocimiento, Dewey hace referencia a la atención que el educador ha de dispensar a las condiciones o atmósfera en la cual se educa. El educador habrá de propiciar unas condiciones óptimas que favorezcan que el educando encauce sus predisposiciones básicas, forme hábitos flexibles y conscientes, aprenda a desarrollar respuestas inteligentes y construya conocimiento liberador que le permita actuar en favor de una mayor justicia social. En la concepción deweyana, educar es enseñar a vivir y la democracia es, en sí misma, una forma de vida, idea esta que constituye el núcleo de sus planteamientos en *Democracia y Educación*. Antes de abordar, sin embargo, el vínculo entre democracia y educación resulta necesario considerar, brevemente, la relación que establece Dewey entre experiencia y educación, aspecto este sobre el cual nos centramos en el epígrafe que sigue a continuación.

1.3. Experiencia y educación

Hemos podido observar, en la sección precedente, que John Dewey se enmarca en la tradición filosófica pragmática, en cuyo seno las

[...] Si las capacidades que están madurando no se ponen inmediatamente en ejercicio, adquiriendo nuevos conocimientos y destrezas, los instrumentos no quedan formados para su uso ulterior.

El problema real no es el de hacer madurar previamente para un fruto que se ha de obtener en una unidad ulterior. Es, en los primeros años, el problema de descubrir aquellas necesidades, intereses y capacidades particulares que están sazando, no intentando una prematura introducción e imposición de otras; y después, el de encontrar aquel uso y aplicación de ellas que lleva insensiblemente a la madurez de otras tendencias más complejas. En los años posteriores es el mismo problema con el factor adicional de disponer las materias y los métodos de enseñanza de suerte que las capacidades ya relativamente maduras se utilicen para desarrollar nuevas capacidades que se van despertando. Sólo de este modo puede obtenerse el máximo de desarrollo continuo y una organización interna más bien que mecánica. (p. 75)

nociones de experiencia y acción resultan capitales. Interesa a Dewey no cualquier tipo de experiencia, sino en particular las experiencias de naturaleza educativa, entendidas estas como aquellas en las cuales empleamos nuestras capacidades intelectuales con miras a establecer conexiones entre lo que hacemos y las consecuencias que obtenemos. En este sentido, una experiencia es educativa en la medida que nos proporciona conocimiento, nos permite crecer y aprender. Como acertadamente nos indica Guichot: "El término 'experiencia' será clave en la definición deweyana de educación: *reconstrucción continua de la experiencia*" (Guichot, 2003, p.150).

Precisa John Dewey:

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de posteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. (Dewey, 1967/1938, p. 22)

En este punto, conviene retomar brevemente algunos de los postulados del pensamiento pragmático que nos resultarán de utilidad para comprender mejor el vínculo que Dewey establece entre experiencia y educación. El pragmatismo considera que la realidad está en permanente transformación, es dinámica y se expande en la medida en que lo hace también la experiencia humana. Con este telón de fondo, el

conocimiento no es una simple descripción de la realidad; al igual que el pensar, el conocimiento es teleológico en tanto y en cuanto está orientado a unos fines; será en relación con estos fines que se propone alcanzar cuando resultará posible establecer el valor del conocimiento. En otras palabras, el conocimiento es parte integral de la acción, la cual puede ubicarse en un amplio espectro que va desde la acción impulsiva a la acción consciente, con propósitos y objetivos claros (Guichot, 2003).

Si retomamos la interacción organismo-ambiente a la que hiciéramos referencia *supra*, tendríamos que decir que, de acuerdo con el pensamiento pragmático, el organismo no se conforma con recibir influencias del entorno que lo moldeen, sino que más aún, emplea su obrar consciente -*ergo*, su conocimiento- con la intención de transformar algunos de los elementos que caracterizan la realidad que le rodea⁸; por supuesto, las transformaciones que el organismo provoca en el ambiente incidirán a su vez sobre el propio organismo que las ha suscitado, en una relación de retroalimentación sin fin conforme a la cual el individuo experimenta las consecuencias de sus propias acciones.

Para Dewey, cuanto más elevada es una forma de vida, más importante es la reconstrucción activa del medio con miras a lograr los fines deseados. Cualquier forma de vida -y el ser humano no es sino la expresión más acabada de lo viviente-, busca su conservación y tiende a renovarse mediante la acción sobre el medio ambiente. Las nociones de "vida" y "experiencia" son parte esencial del pensamiento educativo de Dewey, quien observa la educación como el medio por excelencia para

⁸ A este respecto, afirma John Dewey (1967/1938):

[...] Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. La diferencia entre civilización y salvajismo (para tomar un ejemplo en gran escala) está fundada en el grado en que las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes. (p. 40)

garantizar la continuidad de aquella. La educación, en tanto *reconstrucción continua de la experiencia*, es el proceso que permite enriquecer el significado de la experiencia humana y, por tanto, un factor que coadyuva a la continuidad de la vida misma. Educar es crear una atmósfera para el crecimiento a través de la orientación de las tendencias activas del ser humano conforme a un plan, una dirección. De acuerdo con Dewey, ello ha de realizarse partiendo de la materia prima que representan los instintos y los hábitos presentes en aquellas personas que se aspira dirigir, puesto que solo conociendo tales energías serán eficaces los esfuerzos de dirección (Guichot, 2003; Westbrook, 1993). Ahora bien, Dewey hace explícito a qué tipo de crecimiento deberíamos aspirar cuando de la educación se trata:

[...] ¿Crea esta forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar al crecimiento en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actividades y hábitos que sólo abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo ahora simplemente que cuando, y *sólo* cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento. (Dewey, 1967/1938, p. 36)

De acuerdo con John Dewey, la educación ha de capacitar al individuo para la adaptación activa al medio ambiente, entendida esta tal como se expresara más arriba: no como una simple reacción ante los estímulos provenientes del medio, sino como la acción en ese medio con miras a transformarlo. La educación no busca facilitar que el ser humano se "acomode" al ambiente, sino que el ajuste conlleve la acción

transformadora sobre la realidad. De allí que de acuerdo con el pensamiento deweyano no tenga sentido alguno la educación rutinaria, basada en la repetición mecánica de pautas de conducta, ya que esto no permitirá que los individuos desarrollen hábitos activos como el pensamiento, la inventiva y la iniciativa que les permitan abordar en mejores condiciones las nuevas experiencias. Por el contrario, la educación ha de basarse en el pensamiento reflexivo, el cual constituirá la base para el continuo enriquecimiento del yo personal. Dewey define el pensamiento reflexivo en los siguientes términos:

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (Dewey, 2007/1910, p. 24)

El pensamiento reflexivo, entonces, ha de estar dotado de un conjunto de características: en primer lugar, ha de estar basado en la evidencia empírica, lo cual implica que ninguna creencia o fundamentación alguna ha de ser aceptada en sí misma, sino que ha de presentarse una evidencia, prueba o aval de su veracidad; en segundo lugar, el pensamiento reflexivo nace de la duda o la perplejidad, de allí que impulse a la investigación con miras a esclarecer dicha duda; en tercer lugar, posibilita la acción consciente, puesto que uno de sus rasgos fundamentales es el estar orientado a una finalidad u objetivo; así, permite que conduzcamos nuestras actividades con previsión y que planifiquemos nuestro actuar; en cuarto lugar, el pensamiento reflexivo nos permite dotar a las cosas de significado (Dewey, 2007/1910).

Respecto al pensamiento reflexivo dentro de la concepción deweyana nos indica Guichot:

El pensamiento reflexivo posee una serie de valores propios. En primer lugar, nos capacita para *planificar de acuerdo con objetivos conscientes*, liberándonos, de este modo, de la actividad meramente impulsiva o rutinaria. Gracias a él, actuamos deliberada e intencionalmente para lograr los fines que nos hayamos propuesto; asimismo, *posibilita el desarrollo de la técnica*; mediante el pensamiento, el hombre crea signos artificiales con los que construye objetos que le permiten el control y la manipulación de la naturaleza; dispone de tal manera esos signos artificiales que éstos le pueden indicar por adelantado determinadas consecuencias, así como la forma de asegurarlas o de evitarlas. Por último, y no por ello menos importante, el pensamiento reflexivo *enriquece las cosas con el significado*, las convierte en objetos. (Guichot, 2003, p. 190)

A través del pensamiento reflexivo, entonces, se propicia lo que en la actualidad se conoce como *aprendizaje significativo*, conforme al cual el educando no es un simple receptor de información, sino que es capaz, además, de comprender el sentido de tal información, interpretarla y reflexionar sobre ella, e incluso, atribuirle nuevos significados para así determinar cómo puede ella ayudar a moldear su comportamiento y su manera de abordar la realidad. A este respecto, conviene realizar una corta digresión y acudir a las palabras de Ausubel, Novak y Hanesian (1996) con respecto a qué se entiende por aprendizaje significativo, a fin de poder establecer más claramente en qué medida coinciden los planteamientos de John Dewey, formulados durante las primeras décadas del siglo XX, con los de esta teoría del aprendizaje cuyo mayor desarrollo ha tenido lugar desde finales de los años sesenta:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con

algún *aspecto existente específicamente relevante* de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento [...]. (Ausubel et al., 1996, p. 48)

Tal como indican Ausubel et al. (1996), el aprendizaje significativo puede ser de dos tipos: a) por recepción, aquel en donde “[...] el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final”; y b) por descubrimiento, que se caracteriza porque “[...] el contenido de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno [...]” (pp. 34-35). En ambos tipos, para que el aprendizaje sea significativo debe existir en el educando lo que los autores citados *supra* denominan “actitud de aprendizaje significativo”, la cual consiste en su disposición a relacionar de manera sustancial y no arbitraria aquello con lo que toma contacto a través de una tarea de aprendizaje, con el conjunto de ideas que ya ha ido desarrollando en torno a un área concreta de conocimiento (Ausubel et al., 1996). En otras palabras, la actitud de aprendizaje significativo implica que el educando está inclinado a atribuirle nuevos significados o ampliar los significados asignados a ideas que ya conoce.

Tal disposición encaja plenamente con las características del pensamiento reflexivo del que nos habla John Dewey y a las cuales hiciéramos referencia con anterioridad. Pero además, encontramos en la teoría del aprendizaje significativo otro aspecto claramente presente en los planteamientos deweyanos, también mencionado previamente, como lo

es la importancia atribuida a lo que el educando ya lleva consigo al proceso educativo, tema este respecto al cual Dewey nos plantea la existencia de cuatro impulsos básicos (comunicar, construir, expresarse con precisión e indagar). Por otra parte, dentro de esta teoría del aprendizaje se hace énfasis en un aspecto crucial para Dewey, quien critica duramente la educación basada en la repetición o la rutina; en la teoría del aprendizaje significativo observamos también una visión muy crítica en torno al aprendizaje memorístico, basado en la pura repetición, puesto que este no permite la formación de nuevos significados toda vez que el educando se limita a establecer relaciones arbitrarias entre ideas. Finalmente, otro elemento del aprendizaje significativo que ya fue presagiado por Dewey y que incide notablemente en las posibilidades de desarrollar un pensamiento reflexivo radica en la calidad de la experiencia que vive el educando y que, precisamente, coadyuva a su aprendizaje; hemos observado la importancia que Dewey atribuye a este elemento experiencial, al punto de llegar a distinguir las experiencias educativas de las que no lo son; en la teoría del aprendizaje significativo, se resalta el papel que desempeñan los llamados factores situacionales, entre los cuales destacan los materiales de enseñanza, el clima psicológico que rodea las clases, la práctica y las características del profesor (Ausubel et al., 1996), aspecto este también abordado por Dewey y sobre el cual ahondamos más abajo.

En resumen, el pensamiento reflexivo del que nos habla John Dewey, tiene cuatro características importantes: a) se basa en evidencias, no en verdades de fe; b) nace de la duda, por lo que constituye un incentivo para la investigación; c) permite al individuo que lo ejerce el desarrollo de nuevos significados a partir de lo que ya conoce; y c) sirve de base a la acción consciente. Así entendido, el pensamiento reflexivo deweyano

guarda íntima relación con el llamado aprendizaje significativo: según sean las características de la situación de aprendizaje (*ergo*, los factores situacionales de los que habla la teoría del aprendizaje significativo), el pensamiento reflexivo se verá más o menos favorecido; y a su vez, en tanto el educando más ponga en práctica el pensamiento reflexivo, más significativos serán los aprendizajes que obtenga. Dada esta relación entre pensamiento reflexivo y aprendizaje significativo, así como la importancia que Dewey atribuye a aquel, huelga considerar qué actitudes deben ser fomentadas y fortalecidas a través de la educación para así favorecer su adopción y empleo, entre las que destacan:

- Mentalidad abierta: entendida como la ausencia de prejuicios y cualesquiera otros hábitos limitantes que impidan a la persona abrirse a nuevas ideas y considerar nuevos problemas. Ello supone huir del dogmatismo y desarrollar, por ejemplo, la apertura para escuchar a las distintas partes de un conflicto, cultivar la curiosidad constante y vencer la pereza mental.
- Entusiasmo: el cual hace referencia a la defensa apasionada de toda causa digna de ser defendida.
- Responsabilidad intelectual: esta implica reconocer las consecuencias de las creencias que se ha decidido adoptar (Guichot, 2003).

Si la educación ha de estar orientada al desarrollo de hábitos activos y al desarrollo del pensamiento reflexivo, ha de considerarse el impacto que el ambiente escolar ejerce en el logro de estos objetivos. El educador forma parte de ese ambiente y su personalidad tiene un notable efecto en los educandos. Lo que el educador hace y la manera en que lo hace dejan su huella en el educando en diversos ámbitos, sea el carácter, el

comportamiento social, los hábitos intelectuales o el lenguaje. De allí que si el educador se comporta de manera rutinaria, poco creativa o es limitado en sus razonamientos, incitará este mismo tipo de comportamientos y actitudes en aquellos que están bajo su guía. La preocupación de John Dewey por estos aspectos está expresada claramente en su libro *Experiencia y Educación*, en donde indica que:

[...] Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (Dewey, 1967/1938, p. 42)⁹

En relación con las condiciones del entorno en cuyo marco tiene lugar la actividad del maestro, a las que John Dewey denomina “condiciones objetivas”, el autor señala:

⁹ Dewey destaca la gran responsabilidad del educador en cuanto a la calidad de las experiencias que experimentará el educando. Sobre la base de su concepción de la educación como experiencia, más que como transmisión automática de contenidos previamente establecidos, Dewey considera que el educador ha de sentar las bases para que las vivencias del educando dentro del espacio educativo le faculten para afrontar de manera innovadora y productiva lo que en el futuro ha de vivir; se trata no solo de gestar una experiencia actual agradable, sino más aún de sentar las bases para darle sentido positivo a las experiencias futuras (Dewey, 1967/1938):

[...] La misión de éste [el educador] es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes. (p. 25)

[...] la frase “condiciones objetivas” tiene un amplio alcance. Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *socia*/de las situaciones en que se halla la persona. (Dewey, 1967/1938, p. 49)

En definitiva, Dewey tiene claro que los elementos contextuales que rodean al educando no determinan, en sí mismos, que este desarrolle un aprendizaje que pudiéramos llamar significativo (ya que además es necesaria la actitud de aprendizaje), pero ciertamente influyen de manera notoria en que así sea. Su visión crítico-reflexiva respecto a estos factores está claramente plasmada en *Experiencia y Educación* (1967/1938), donde el autor expresa que:

[...] El no tener en cuenta la adaptación a las necesidades y capacidades de los individuos fue el origen de la idea de que ciertas materias y ciertos métodos son intrínsecamente culturales o intrínsecamente buenos para la disciplina mental. No existe nada que sea un valor educativo en abstracto. La idea de que algunas materias y métodos, y de que el conocimiento de ciertos hechos y verdades poseen un valor educativo en y por sí mismo es la razón por la que la educación tradicional redujo el material de educación en tan gran medida a una dieta de materiales predigeridos. (Dewey, 1967/1938, p. 50-51)

Esta última idea, la influencia del ambiente educativo sobre el educando, ocupa un papel de primer orden dentro del pensamiento deweyano en lo que atañe a la relación entre democracia y educación. Si la educación en una sociedad democrática ha de estar orientada a la formación de ciudadanos en el pleno sentido de la palabra, capaces de

desarrollar hábitos activos, orientados al pensamiento reflexivo y a la acción transformadora de la realidad imperante, el espacio educativo deberá constituir un entorno propicio para la vivencia de estos valores. No hay otra forma de aprender a ser demócratas que *experimentando* la democracia, no solo como forma de organización política, sino más aún, como modo de vida. Es este el postulado fundamental de Dewey y a su consideración nos abocamos en el siguiente epígrafe.

1.4. Democracia y educación: la forja del demócrata

En su clásico libro *Democracia y Educación* (1916), Dewey expresa la importancia de la educación para el sostenimiento de la sociedad en general, para posteriormente examinar el papel de la educación en las sociedades democráticas. Tal como indica el autor, la vida, en sus diversas manifestaciones, tanto individual como colectivamente, se caracteriza por la permanente renovación; plantas y animales por igual (incluyendo al ser humano) desarrollan mecanismos reproductivos para la perpetuación de las especies. De la misma manera, la sociedad busca su pervivencia, crecimiento y renovación, para lo cual resulta indispensable socializar a sus miembros, desde las más tempranas edades, en los objetivos, creencias, aspiraciones y conocimientos -lo que el filósofo denomina "una inteligencia común"- que le dan sustento como espacio compartido, como entidad en sí misma, más que como mera yuxtaposición de individualidades. En palabras de Dewey:

Los seres recién nacidos no sólo desconocen sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social que ha de

hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío. (Dewey, 1995/1916, pp. 14-15)

De lo anterior se colige que es en el marco de la educación donde los individuos hacen suyo el universo simbólico que da cabida a la existencia y continuidad de la vida en sociedad¹⁰. Por supuesto, cada tipo de sociedad inculcará a sus miembros, desde su más tierna infancia, el conjunto de valores que profesa; cuando de las sociedades democráticas

¹⁰ A este respecto, conviene realizar algunas precisiones a la luz de lo planteado por Berger y Luckmann (2001). Estos autores señalan que el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que llega a serlo a merced del proceso de socialización mediante el cual la persona internaliza los símbolos, prácticas y rituales que son propios de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Para Berger y Luckmann (2001), la socialización es esencialmente de dos tipos, a saber: a) *primaria*, la que tiene lugar en el seno de la familia; y b) *secundaria*, que entre otros espacios, tiene lugar en el marco de los procesos educativos.

La socialización primaria se realiza durante la niñez y convierte al individuo en parte de la sociedad; la persona nace dentro de una estructura social determinada, en la que los encargados de realizar esta primera internalización –los padres, por ejemplo– le son impuestos, hecho este que tiene un gran impacto en el desarrollo de la realidad subjetiva por parte de la persona: “Como el niño no interviene en la selección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente” (Berger & Luckmann, 2001, p. 171); de allí la firmeza con la cual se internaliza el mundo que es apropiado a través de la socialización primaria. Explican Berger y Luckmann (2001) que los contenidos propios de la socialización primaria varían de una sociedad a otra, pero involucran entre otros aspectos al lenguaje; esos contenidos servirán de base a los que posteriormente el individuo incorporará gracias a la socialización secundaria.

La socialización secundaria consiste en la “[...] internalización de ‘submundos’ institucionales o basados en instituciones [...] requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger & Luckmann, 2001, pp. 174-175). En este sentido, el aprendizaje de los roles, hábitos y rutinas que sustentan a la democracia como institución social (entendida aquí en su doble sentido de forma de vida y sistema de organización política) entraría dentro de esta socialización secundaria. Berger y Luckmann (2001) precisan, además, que este aprendizaje de submundos institucionales involucra aspectos tanto normativos y afectivos, como cognoscitivos. Se trata, sin duda, de una argumentación que permite comprender más cabalmente las tesis deweyanas en torno a educación y democracia.

Un último aspecto al que hacen referencia Berger y Luckmann (2001) y que nos parece importante en atención a los planteamientos de Dewey: la socialización secundaria se edifica sobre la primaria, los contenidos que ella transmite tenderán a superponerse a los que ya fueron internalizados en el marco de la socialización primaria, pero estos últimos gozan de un fuerte arraigo producto de las condiciones afectivas en las cuales son incorporados (recordemos que el vehículo esencial de socialización primaria es la familia y que para el niño la inevitabilidad de la interacción con los individuos que están presentes en esta etapa hace que todo lo allí aprendido llegue a casi a adquirir el carácter de “verdad incuestionable”). De allí la importancia de que exista una coherencia entre ambos niveles de socialización; en caso contrario, lograr la integración entre las socializaciones primeras y las más novedosas puede resultar más o menos arduo. Si llevamos este planteamiento al ámbito del aprendizaje de las prácticas democráticas y de ciudadanía, podemos tomar consciencia de la importancia de la familia en el período que antecede al ingreso del niño al sistema educativo formal.

se trata, la educación, en tanto espacio para esa comunicación, está llamada a convertirse en un agente fundamental de transmisión y renovación de la *cultura democrática* que constituye el sustrato indispensable de aquella. Lo más interesante del planteamiento de Dewey en este sentido es que concibe esa promoción de la cultura democrática no como mera comunicación de valores, principios y creencias ubicados en un plano teórico sino, más aún, como un proceso *experiencial* en el que la escuela se erige en microuniverso para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. En otras palabras, para aprender la democracia hay que vivir en democracia y la escuela no es más que un espacio en el cual tanto por los contenidos transmitidos, como por la organización de las relaciones, aquella puede ser experimentada, o no.

El anterior planteamiento deriva del hecho de que Dewey concibe la democracia como mucho más que una manera de organizarse políticamente: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente" (Dewey, 1995/1916, p. 82). Más aún, la democracia, en sí misma, entraña para Dewey un sentido educativo: "Es obvio que la relación existente entre democracia y educación es recíproca, mutua, y esto de una manera vital. La democracia constituye en sí misma un principio educativo, un modelo y una forma de educación" (Dewey, 1952/1946, p. 37). De allí que la escuela democrática, en tanto espacio de formación para la democracia, está llamada a reflejar en su seno las instituciones, prácticas y contenidos axiológicos de la democracia, no solo en el marco de los programas educativos que promueve, sino, más aún, en el entramado de relaciones que dentro de ella se establecen. De esta manera, la escuela opera como una suerte de laboratorio en el que los educandos pueden ir asimilando y poniendo en práctica las actitudes y

habilidades (cognitivas, afectivas y procedimentales) que dan sustento al ejercicio de la ciudadanía. En *El hombre y sus problemas* (1946), expresa John Dewey:

He dicho que la democracia y la educación se hallan en una relación recíproca, porque no sólo es cierto que la democracia constituye en sí misma un principio educacional, sino que la democracia no puede subsistir, y mucho menos desarrollarse, sin la educación que se imparte en el medio familiar, y especialmente en la escuela. La escuela constituye el agente esencial de distribución de todos los valores y finalidades a que un grupo social tiende. No sólo es el único medio, sino el primero, el principal y el más específico de los medios por los cuales los valores a que tiende un grupo social y las finalidades que desea cumplir, se distribuyen y hacen familiares al pensamiento, la observación, el juicio y la elección del individuo. (Dewey, 1952/1946, p. 39)

La amplitud del pensamiento democrático de John Dewey encuentra una nueva expresión en su libro *The Public and Its Problems*, de 1927¹¹. Allí, tal como indica Goodman (2000), Dewey introduce el concepto de *democracia crítica*, noción esta que nace de un profundo cuestionamiento de las formas *minimalistas*¹² bajo las cuales se ha concebido tradicionalmente la democracia. En este texto, Dewey aborda el significado de lo público a partir de una revisión de la teoría política occidental, en cuyo marco formula un conjunto de reflexiones en torno al proceso de surgimiento del Estado Democrático. En tal sentido, Dewey

¹¹ Éste ha sido traducido al castellano como *La opinión pública y sus problemas*, título que, en nuestra opinión, resulta un tanto impreciso toda vez que el tema central del mismo es la reflexión del autor respecto a lo que puede entenderse como “lo Público”, más que un examen de la “opinión pública”, términos que no necesariamente son equiparables del todo. Por tal motivo, nos referimos al mismo bajo su título en idioma inglés.

¹² Empleamos la palabra *minimalista* en este contexto para hacer referencia a aquellas concepciones de democracia que se limitan a verla como un tipo de instituciones políticas o como una forma de toma de decisiones en la que la responsabilidad esencial del ciudadano radica en participar periódicamente en procesos comiciales.

señala que este nace no como producto de unos ideales democráticos, ni al amparo de una planificación deliberada orientada a obtener un resultado específico y claramente concebido, sino que deriva de la convergencia de una variedad de movimientos sociales, destacando que “[...] los acontecimientos que finalmente culminaron en unas formas políticas democráticas estaban profundamente teñidos por el temor al gobierno, y fueron animados por el deseo de reducir éste al mínimo para así limitar el daño que pudiera ocasionar” (Dewey, 2004/1927, p.102). ¿A qué se refiere el autor con esta idea?; lo que John Dewey nos expresa a través de su argumentación es que entre los procesos que configuraron el estado democrático liberal representativo moderno juega un papel notable el desarrollo de los medios de producción y del comercio, producto de lo cual se originan un conjunto de condiciones sociales nuevas y poderosas, al decir del autor, las cuales abren nuevas oportunidades a los individuos y suscitan el surgimiento de nuevas necesidades. La posibilidad de acceder a mejores bienes y servicios y, por tanto, a mejores condiciones de vida como consecuencia de los cambios experimentados en los medios de producción, sin embargo, no transcurrió sin contratiempos ni dificultades; el Estado, en tanto artificio para mediar las relaciones entre los individuos, se presentó como un potencial agente inhibitor de estas ventajas potenciales a través del ejercicio de sus funciones reguladoras:

Las reglamentaciones legales afectaron a cada una de las fases de la vida que estaban interesadas en aprovecharse de los nuevos agentes económicos, para así dificultar y restringir el libre juego de la producción y del comercio.

[...] Dado que [las leyes] eran hostiles al desarrollo de nuevos medios de producción de bienes y servicios, el temor al gobierno y el deseo de limitar

funciones crecieron poderosamente. El movimiento económico quizá fue el factor más influyente porque operaba no en nombre del individuo y sus derechos inherentes, sino en nombre de la Naturaleza. Las 'leyes' económicas -la del trabajo que surge de necesidades naturales y conduce a la creación de riqueza; la de la abstinencia presente en nombre del disfrute futuro que lleva a la creación de capital efectivo para acumular aún más riqueza; el libre juego del intercambio competitivo, denominado ley de la oferta y la demanda- todas esas leyes, en efecto, se consideraban leyes naturales que se contraponían a las leyes políticas artificiales, producto de los hombres. [...] La antigua concepción metafísica de la Ley Natural se transformó en una concepción económica; las leyes de la naturaleza, implantadas en la naturaleza humana, regulaban la producción y el intercambio de bienes y servicios, y lo hacían de forma tal que, cuando se las mantenía libres de la intromisión artificial, es decir, política, daban por resultado el máximo posible de prosperidad y progreso sociales. (Dewey, 2004/1927, pp. 104-105)

En otras palabras, la fusión ocurrida entre las ideas económicas a favor del libre mercado y de un Estado mínimo impedido para obstaculizar el funcionamiento de aquellas, y la idea en torno a la existencia de unas leyes de la naturaleza, llevó a concluir que existen unas leyes naturales de orden económico capaces de propiciar una armonía entre los beneficios individuales y el beneficio social (Dewey, 2004/1927). Se produce así el maridaje entre las ideas del estado democrático y el libre mercado que dieron origen a la concepción de la democracia liberal (Held, 1997). El problema estriba, en opinión de Dewey, en que si bien la teoría económica utilitaria favoreció el desarrollo de la teoría del estado democrático, no propició en lo más mínimo la realización práctica de este. La teoría del Estado democrático liberal aboga por la nula interferencia del Estado en el libre juego de las fuerzas económicas, pero desconoce por completo que el ejercicio económico no es tan libre como presumía la

doctrina económica, pues en las sociedades que dan pie al surgimiento de dicha teoría estaban enquistados sectores y asociaciones económicas con mayor poder que, a la larga, terminaban imponiendo sus propios intereses sobre la generalidad de la sociedad, llegando incluso a influir en la esfera política:

En una palabra, las nuevas formas de acción combinada causadas por el régimen económico moderno controlan la política actual, de forma muy similar a como los intereses dinásticos controlaban la de dos siglos antes. Afectan el pensamiento y el deseo más de lo que lo hicieran los intereses que antiguamente movían al Estado. (Dewey, 2004/1927, p. 114)

A partir de este crudo examen de cómo la doctrina económica liberal configuró al estado democrático moderno, John Dewey presenta una conclusión lapidaria:

Llegamos así a nuestra conclusión. Las mismas fuerzas que han dado lugar a las formas de gobierno democrático, el sufragio universal, los poderes ejecutivos y legislativos elegidos por el voto de la mayoría, también han provocado unas condiciones que obstruyen los ideales sociales y humanos que exigen la utilización del gobierno como instrumento genuino de un público integrador y fraternalmente asociado. "La nueva era de las relaciones humanas" no dispone de organismos políticos dignos de ella. En gran medida el público democrático sigue en un estado rudimentario y desorganizado. (Dewey, 2004/1927, p. 115)

En síntesis, lo que nos plantea Dewey en *The Public and Its Problems* es que la democracia es vista usualmente como una forma de organización política en la que el ciudadano medio goza de un conjunto de libertades y tiene como responsabilidad fundamental la de ir a votar

periódicamente; en este sentido, la democracia es una noción fundamentalmente política, lo que ha conducido, en opinión del filósofo, a una desactivación de la participación pública en otros ámbitos diferentes al estrictamente político; preocupa a John Dewey la exclusión hecha de los aspectos culturales y económicos de la definición liberal y minimalista de democracia, bajo el supuesto de que basta extender a estas dos últimas esferas la “libertad” pregonada en lo político para que tengamos un sistema democrático (Goodman, 2000). Muy por el contrario, este tipo de razonamientos no solo se traduce en la aparición de lo que algunos autores han denominado “ciudadanías de baja intensidad”¹³ (O'Donnell, 1993), sino también en la perpetuación de las desigualdades y relaciones de poder existentes a nivel cultural y económico; esto es, pensar que la democracia política (libertad) entraña automáticamente la democracia cultural y económica, argumentando que la extensión de las libertades permite a todos por igual su desarrollo, es una falacia, toda vez que existen desigualdades de acceso a la educación, así como en la distribución de los medios económicos que no hacen más que exacerbarse y reproducirse en un contexto en que la participación y la toma de decisiones se centran en la discusión de los asuntos políticos, dejando de lado las estructuras culturales y económicas subyacentes.

En relación con estos aspectos, expresa Dewey en *El hombre y sus problemas*:

[...] el ideal democrático que une igualdad y libertad, constituye el reconocimiento de que la libertad efectiva y concreta de oportunidad y de acción depende del igualamiento de las condiciones políticas y

¹³ El término alude a la ciudadanía entendida esencialmente como el ejercicio del sufragio y el goce de un conjunto de derechos y deberes mínimos.

económicas bajo las cuales solamente los individuos son libres *de hecho*, no *de una manera abstracta y metafísica*. El trágico colapso de la democracia débase el hecho de que la identificación de la libertad con el máximo de la acción individual, no contenida por frenos, en la esfera económica, bajo las instituciones del capitalismo financiero, resulta tan fatal para la realización de la libertad para todos como lo es para la realización de la igualdad. Destruye la libertad de muchos, justamente porque destruye la igualdad de posibilidades propiamente dicha. (Dewey, 1952/1946, pp. 105-106)

La *democracia crítica*, en consecuencia, representa una manera de entender y vivir la democracia mucho más amplia que la concepción liberal tradicional, toda vez que nos invita a:

- entender la democracia no solo como una forma de gobierno, sino sobre todo como un modo de vida;
- extender la participación a toda la variedad de esferas de la vida social, incluyendo la cultural y la económica;
- adoptar un compromiso moral en atención al cual promover el “bien común”, en lugar de favorecer la acumulación de privilegios y enclaves de poder por parte de los individuos (Goodman, 2000).

Tales planteamientos, formulados en las primeras décadas del siglo XX, siguen todavía plenamente vigentes en el siglo XXI. Si bien es cierto que a partir de 1974 tiene lugar en el mundo lo que Samuel Huntington (1974) ha denominado la “tercera ola de democratización”, *ergo*, de extensión de la democracia como forma de gobierno, no es menos cierto que hoy más que nunca se debate en torno a la necesidad de profundizar y consolidar tanto las democracias más longevas como las más jóvenes. En todo el mundo se ha hecho habitual la reflexión en torno a la necesidad

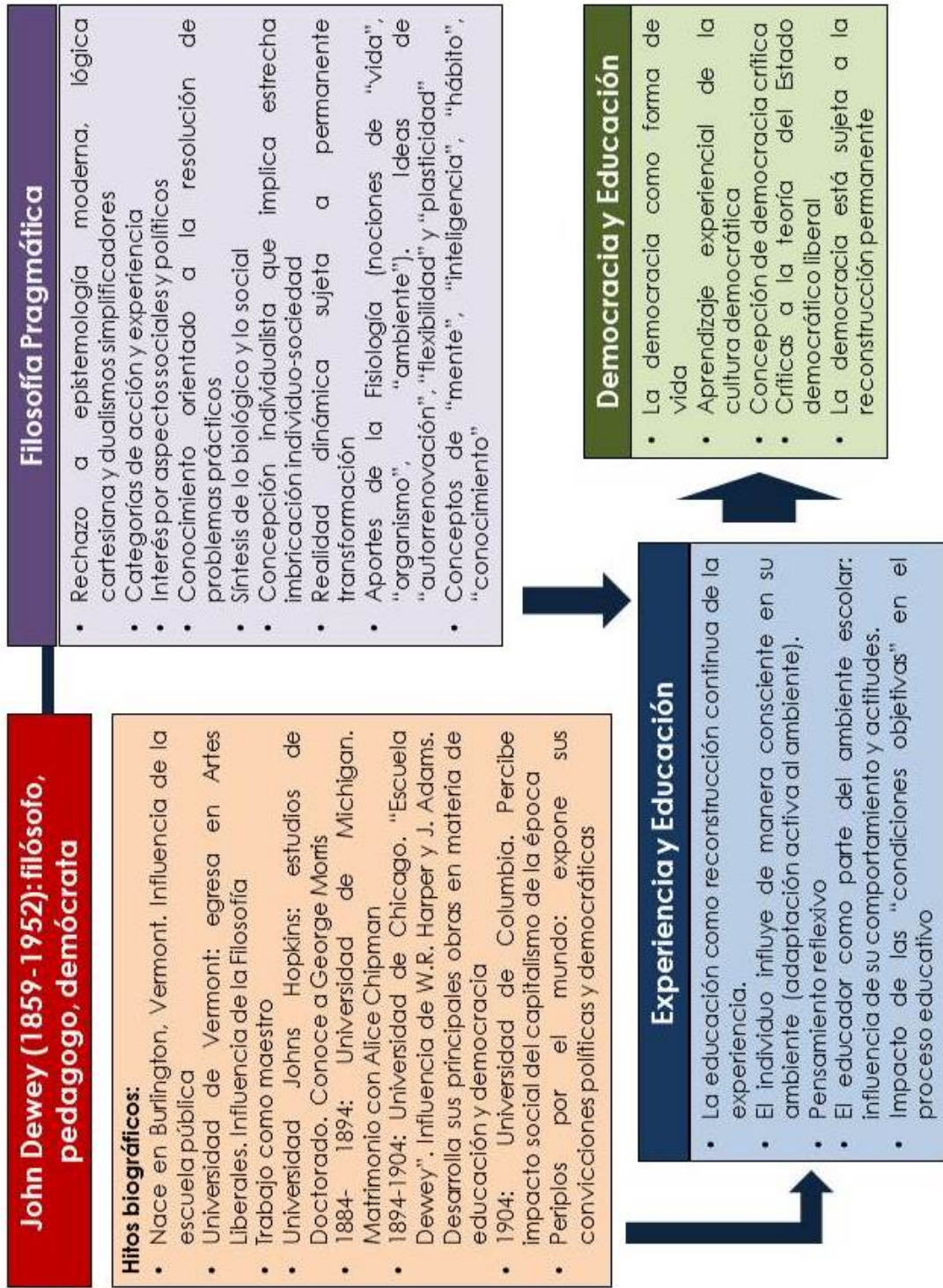
de dar mayor participación al ciudadano en los asuntos públicos, dotarle de los medios para que dicha participación sea efectiva, superar las desigualdades sociales y económicas, entre otros aspectos que son vistos como esenciales para la construcción plena de la democracia, los cuales, de una u otra forma, ya estuvieron presentes en la obra de John Dewey. Educar para la democracia, en tiempos de Dewey y en la actualidad por igual, implica, entonces, proporcionar a los educandos y, en general, a los miembros de toda comunidad educativa -desde la escuela hasta la universidad, huelga decir- una atmósfera adecuada para la discusión y la praxis de los valores y procedimientos propios de una democracia concebida en sentido crítico, es decir, en sentido amplio.

Entender la democracia no sólo como un conjunto determinado de instituciones -entre ellas, la del voto-, sino también como un modo de vida en el que las relaciones culturales, económicas y sociales son objeto de reflexión, crítica y acción para el cambio, nos invita a verla no tanto como una meta alcanzable, sino más bien como un proceso, pues el ideal democrático es en sí una suerte de utopía hacia cuya consecución se encaminan nuestros esfuerzos como sociedad (Goodman, 2000). La noción de *democracia crítica* de Dewey recoge esta visión dinámica de la democracia como algo en permanente construcción; la educación, en este sentido, constituye un espacio privilegiado para que los individuos en proceso de socialización aprehendan los conceptos, valores, principios y ritos propios de aquella, como también para que desarrollen el espíritu crítico y las habilidades creativas necesarias para trabajar en pos de su remozamiento continuo y su adaptación permanente a los cambios que por fuerza experimentan las sociedades con el transcurrir del tiempo. Así lo plantea John Dewey en *El hombre y sus problemas*, cuando señala que:

[...] Al igual que la democracia debe, para vivir, moverse y avanzar, así las escuelas en una democracia no pueden permanecer inmóviles, satisfacerse y complacerse con lo que se ha realizado, sino que deben estar dispuestas a emprender cualquier reorganización de los estudios, de los métodos de enseñanza, de administración, incluyendo esa amplia organización que contempla las relaciones entre maestros y alumnos entre sí y con la vida de la comunidad. Si fracasan en esto, las escuelas no podrán dar a la democracia la dirección inteligente de sus fuerzas que necesita para continuar viviendo. (Dewey, 1952/1946, p. 48)

Tras haber realizado esta rápida incursión en los fundamentos y conceptos centrales de la concepción deweyana sobre la relación entre la educación y la democracia, podemos ahora abordar un aspecto de particular importancia en lo que al ejercicio y sostenimiento de la democracia atañe: ¿cuál es la relación entre democracia y conflicto? y ¿cómo abordó John Dewey tal relación?. Sobre estos interrogantes pasamos a reflexionar a continuación.

Figura núm. 1.- Síntesis del primer capítulo



CAPÍTULO 2:

DEMOCRACIA Y CONFLICTO

2.1. Reflexiones sobre la teoría política democrática

El desarrollo de la teoría política democrática, al igual que cualquier otra teoría, ha estado caracterizado por la formulación de un conjunto de nociones clave con base en las cuales ha sido analizada y conceptualizada la democracia en tanto forma de organización política; algunas de estas nociones han pervivido a lo largo del tiempo y hoy en día son vistas como atributos esenciales de lo que podemos entender por democracia. Así, hablar de democracia parece implicar, necesariamente, hacer mención a aspectos tales como el ejercicio del sufragio, la existencia de un conjunto derechos fundamentales o el establecimiento de determinadas condiciones institucionales en el marco del aparato del Estado a los fines de poder hablar de un “Estado de Derecho”.

Ahora bien, ¿qué papel ha jugado el conflicto en la conceptualización acerca de la democracia?, ¿cómo ha sido abordada la relación entre democracia y conflicto? Dado que esta investigación se centra en examinar la relación entre democracia, educación y conflicto, tomando como referencia los planteamientos de John Dewey y la teoría de la transformación de conflictos, resulta lógico adentrarnos en este tema después de haber realizado un breve recorrido por el vasto

pensamiento deweyano a lo largo del capítulo primero de esta Tesis Doctoral.

Explorar la relación entre democracia y conflicto, sin embargo, constituye una tarea que no está exenta de dificultades. La democracia ha sido entendida de muy diversas formas a lo largo de la historia, desde la antigua Grecia al mundo contemporáneo, lo que se traduce en que la teoría democrática ha ido experimentando variaciones y revisiones con el transcurrir del tiempo. En tal sentido, establecer los vínculos entre democracia y conflicto requiere emprender una rápida revisión de la teoría política democrática con la intención de establecer cómo ha sido entendida esta históricamente. No pretendemos realizar una revisión exhaustiva de la teoría política democrática, pues eso resultaría una tarea por demás titánica y del todo innecesaria en atención a los objetivos de este trabajo; nuestra intención es más modesta: se trata apenas de considerar brevemente la forma en que ha sido conceptualizada la democracia a lo largo de la historia, para así poder identificar qué papel ha desempeñado la noción de conflicto en dicha conceptualización.

Este recorrido a través de la teoría democrática lo haremos de la mano de cuatro reputados autores en el marco de la teoría política, como lo son David Held, Jürgen Habermas, Iris Marion Young y Carol Gould; hemos escogido estos autores por una serie de motivos. En primer lugar, todos han sido investigadores destacados sobre la democracia y contribuyentes notables al desarrollo de la teoría en este ámbito¹⁴. En

¹⁴ David Held es sociólogo, especialista en teoría política y relaciones internacionales; ha sido Profesor en la Open University y en la London School of Economics. Ha desarrollado en sus trabajos el concepto de democracia cosmopolita y su obra tiene la virtud de apuntar a una integración entre la teoría política y el análisis de las relaciones internacionales.

Jürgen Habermas es sociólogo y filósofo y ha sido reconocido como uno de los miembros más laureados de la Escuela de Frankfurt (segunda generación) en cuyo marco se ha desarrollado la teoría crítica. Entre sus mayores aportes a la teoría política se encuentra el desarrollo de la noción

segundo lugar, en el caso de Held, este autor nos provee de una clasificación de las concepciones sobre la democracia que sintetiza los rasgos esenciales de las diferentes maneras en que históricamente ha sido definida esta forma de organización política, por lo que constituye un buen punto de referencia para iniciar este ejercicio retrospectivo. En tercer lugar, en referencia a Habermas, este autor se ubica dentro de la teoría crítica, razón por la cual puede proporcionarnos elementos para considerar las revisiones de las que han sido objeto las concepciones democráticas tradicionales. Finalmente, en cuarto lugar, tomamos a Young y Gould como autoras más identificadas con el movimiento postmodernista, de forma tal que sus planteamientos nos permitirán ahondar en una reflexión crítica sobre la manera de definir la democracia que va incluso más allá de la propuesta por la teoría crítica y que abarca las concepciones desarrolladas en el marco de esta última.

A) David Held: tres modelos de democracia

En su libro *La democracia y el orden global*, David Held (1997) nos presenta una breve síntesis de los distintos modelos de democracia que han sido elaborados durante la historia de la humanidad. Held afirma que dentro de la teoría política democrática han existido dos grandes maneras de entender la democracia, a saber: la democracia vista como una forma de poder popular en la cual los ciudadanos se autorregulan y

de *democracia deliberativa* y de *acción comunicativa*. Se ha desempeñado como investigador en instituciones como el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, el Instituto Max Planck y la Northwestern University. En 2003 fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales.

Iris Marion Young, filósofa, desarrolló una dilatada trayectoria como docente e investigadora, especializada en teoría política y teoría feminista, en diversas universidades de los Estados Unidos y Europa, e hizo importantes contribuciones teóricas en materia de democracia, justicia y política de las diferencias.

Carol Gould es profesora de Filosofía y Ciencias Políticas; ha sido directora del Centro de Ética Global de la George Mason University, que trabaja en una variedad de temas entre los que destacan el mantenimiento de la paz y los derechos humanos.

autogobiernan, y la democracia entendida como un mecanismo que facilita el proceso de formación de decisiones. Producto de la pugna entre estas dos maneras de concebir este sistema, históricamente se han desarrollado tres grandes modelos de democracia de acuerdo con David Held: a) la democracia directa o participativa; b) la democracia representativa o liberal, y c) la democracia unipartidista bajo inspiración marxista.

a) La *democracia directa o participativa* tuvo su más clara expresión en la Antigua Grecia y se basó en los ideales de igualdad de los ciudadanos, libertad y respeto por la ley y la justicia. En la ciudad-Estado ateniense no existía una separación entre Estado y Sociedad Civil, de forma tal que los ciudadanos eran a la vez gobernantes: estaban sujetos a la autoridad política, pero también eran los creadores de las leyes y las regulaciones públicas. Dentro de esta concepción, la ciudadanía implicaba necesariamente la participación directa en los asuntos públicos y la vida privada estaba subordinada al bien común. La única manera en que los ciudadanos podían realizarse y vivir de manera honorable era a través de su involucramiento en los asuntos de la *polis*. Irónicamente, la concepción acerca de quiénes merecían ser considerados ciudadanos era bastante restringida: las mujeres y los esclavos, quienes constituían una parte importante de la población, no eran asumidos como tales (Held, 1997).

La República Romana compartía muchas rasgos con la ciudad-Estado ateniense: en ambos casos se trató de sociedades basadas en la cultura oral y las relaciones cara a cara, que se caracterizaron por la existencia de esquemas de participación popular en los asuntos de gobierno, escaso control burocrático centralizado y la prioridad absoluta

de los asuntos del Estado por encima de los intereses individuales. Sin embargo, en Roma existió un sistema más bien oligárquico, lo cual no impidió que esta última ejerciera una influencia notable en la difusión de las ideas republicanas. De acuerdo con Held, la reivindicación más vigorosa del republicanismo clásico tuvo lugar durante el Renacimiento temprano en las ciudades-Estado italianas, especialmente Florencia, pero con una variación importante: aunque la *polis* mantuvo su centralidad como noción dentro de la teoría política, dejó de ser considerada como un medio para la autorrealización. El ideal democrático pasa a girar en torno al establecimiento de una constitución que permitiera expresar y equilibrar las diferentes facciones políticas existentes. En el republicanismo renacentista, el autogobierno es considerado la base de la libertad, junto al derecho de los ciudadanos a participar en el tratamiento de los asuntos comunes (Held, 1997).

b) El *modelo de democracia representativa liberal* se desarrolla bajo el influjo renacentista y fue precedido por el desarrollo de los conceptos de soberanía y Estado moderno en la obra de autores como Jean Bodin, Thomas Hobbes, John Locke y Jean Jacques Rousseau. La preocupación central de los teóricos liberales modernos radicaba en cómo justificar el poder soberano del Estado, estableciendo, a su vez, limitaciones al ejercicio de sus competencias. Dentro de la teoría democrática liberal, la democracia representativa es presentada como la innovación institucional clave que habría de permitir equilibrar la libertad de los ciudadanos y el ejercicio del poder coercitivo por parte del Estado. Para la concepción liberal, el ejercicio de la razón, la libertad de elección y el gobierno legal solo son alcanzables en la medida que todos los individuos adultos son considerados iguales, permitiéndoles así el desarrollo de sus actividades e intereses particulares. En este marco, los ciudadanos escogen sus

representantes políticos, quienes serán los encargados de velar por el interés público general (Held, 1997).

Ahora bien, uno de los aspectos más interesantes del desarrollo de la concepción democrática liberal radica en la vinculación que se establece entre el Estado constitucional y las ideas económicas de libre mercado: “De esta manera, sostenían los demócratas liberales, el Estado constitucional, asociado a otros mecanismos institucionales clave, particularmente el libre mercado, resolvería el problema de garantizar tanto la libertad como la autoridad” (Held, 1997, p. 30). En el capítulo primero hemos visto la dura y acertada crítica que John Dewey formulaba a este razonamiento.

En definitiva, el modelo de democracia liberal representativa, conforme lo plantearon teóricos como Jeremías Bentham, se fundamenta en las siguientes ideas: el Estado cumple el papel de árbitro; los individuos tienen la libertad de perseguir sus intereses individuales; el voto libre y el libre mercado son considerados esenciales, puesto que se asume que el bien común puede alcanzarse en tanto y en cuanto se permita a los individuos vincularse a través de intercambios competitivos, buscando su propia utilidad y gracias a la existencia de un “Estado mínimo” que poco interfiera en tales intercambios (Held, 1997). Observamos, entonces, que uno de los rasgos distintivos de la concepción liberal representativa radica en la clara separación entre Estado y Sociedad Civil, que viene a representar, a su vez, la separación entre el mundo de lo político y el mundo de las transacciones económicas. Para el siglo XIX, la democracia representativa liberal ocupa claramente el centro de la teoría política democrática y se asocia con el derecho de los ciudadanos a participar en el establecimiento de la voluntad política a través de sus representantes

electos; sin embargo, la noción de “ciudadano” todavía no está del todo dilucidada¹⁵. Habría que esperar a que el siglo XX estuviera avanzado y que el sufragio se extendiera de manera efectiva a todos los hombres y mujeres mayores de edad para que se produjera la consolidación efectiva de esta forma de democracia (Held, 1997).

c) El tercer modelo de democracia, la *democracia marxista de partido único*, no es aceptada por muchos -particularmente en Occidente- como una auténtica forma de democracia. Held (1997) expone que Marx y Engels consideraron que los ideales universales de libertad, igualdad y justicia no pueden ser alcanzados en un sistema que conjuga el voto libre y el libre mercado. Contrariamente a lo que plantean los teóricos liberales, para quienes el Estado democrático y la economía de mercado son los únicos mecanismos que permiten garantizar la libertad indefinida y la reducción de las desigualdades, el marxismo argumenta que el capitalismo es fuente de desigualdades sistemáticas e impone restricciones a la libertad; las desigualdades de clase cercenan el ejercicio de la libertad política formal. Las democracias liberales se caracterizan, en la práctica, por una extensa “ciudadanía pasiva” y el desplazamiento de las instituciones parlamentarias por centros de poder que no han sido elegidos, así como por restricciones importantes a la acción estatal. La solución, para el marxismo, consiste en el establecimiento de una *democracia delegativa*, una estructura piramidal de comunas en las cuales los delegados electos para representar a los ciudadanos en las unidades administrativas de mayor tamaño son revocables de sus cargos y están obligados a cumplir con las instrucciones que les son dadas por sus electores (Held, 1997).

¹⁵ Recordemos que todavía a inicios del siglo XX en muchos países no se permitía el voto de las mujeres y de las personas de color.

Esta primera aproximación a la definición de democracia, a la luz de los tres modelos expuestos por Held (1997), nos permite realizar algunas reflexiones en atención a las ideas de John Dewey sobre este sistema. Por mucho que Dewey abogó por la forja de un ciudadano activo y comprometido con los asuntos públicos a través de la educación, dada la complejidad de la sociedad en la que le tocó vivir difícilmente habría defendido la vuelta a la democracia directa al estilo ateniense; la participación de todos y cada uno de los ciudadanos en la toma de decisiones política, económica y social, en cada momento, hubiera sido del todo imposible, como lo es también hoy en día. Pero está claro que Dewey abrigaba profundas dudas respecto a la separación establecida entre los asuntos económicos y la esfera política en el marco de la concepción democrática liberal; tal como se mencionó *supra* y pudimos observar en sus reflexiones en *The Public and Its Problems*, pensar que la libertad política automáticamente entraña la libertad económica y cultural, es una utopía; Dewey fue muy consciente de las condiciones de desigualdad e injusticia que estaban enquistadas a nivel cultural y económico, constriñendo así severamente la posibilidad de que todos los ciudadanos pudieran ser efectivamente libres e iguales.

Además, si bien la concepción pragmática a la cual se adscribe este autor otorga una gran importancia al individuo, la manera de entender el desarrollo del individuo en el pragmatismo deweyano y en la concepción democrática liberal, tal cual es formulada por teóricos como Jeremías Benthan, es muy distinta. La concepción democrática liberal nos habla de interacciones competitivas entre individuos que persiguen sus propios fines, a la vez que participan en la deliberación de los asuntos públicos a través de sus representantes. Dewey, por el contrario, nos habla de un individuo que cuanto más social es (*ergo*, cuanto más actúa a favor de la

construcción de los lazos comunitarios y del bien común), más se desarrolla a sí mismo, a la vez que critica agudamente el egoísmo individual que está implícito en la concepción democrática liberal. Y si bien es cierto que su visión del ciudadano era la de un ser activo y comprometido con lo social, tal como se plantea dentro del modelo de democracia marxista, jamás habría estado de acuerdo con ideas como la del partido único y, de hecho, fue un duro crítico de los regímenes totalitarios.

B) Jürgen Habermas: democracia republicana deliberativa

Jürgen Habermas (1996) contrasta dos paradigmas democráticos, el liberal y el republicano, con argumentos que en buena medida coinciden con los presentados por Held. De acuerdo con Habermas, el *paradigma liberal* plantea que el proceso democrático se ocupa de programar el gobierno, entendido este como un aparato de administración pública, en aras de garantizar los intereses de la sociedad, la cual es vista como una red de interacciones bajo la forma de un mercado en el que participan actores privados; desde este paradigma, la política consiste en articular los intereses privados para presionar al aparato de gobierno de forma tal que este emplee el poder político para dar satisfacción al interés colectivo (Habermas, 1996). Dentro de la concepción liberal se asume que el proceso democrático supone el compromiso entre intereses; en tal sentido, resulta necesario acoger un conjunto de reglas (derecho igual e universal al ejercicio del sufragio, aplicación de reglamentos y uso de determinados métodos de toma de decisiones, composición representativa de los órganos parlamentarios, entre otros), basadas en los derechos fundamentales liberales, con la finalidad de garantizar que la conformación de tales compromisos conduzca a un resultado justo (Habermas, 2005).

Dentro de la *visión republicana*, por otra parte, la política es más que una instancia de mediación; se trata de una forma substantiva de vida ética, del medio a través del cual los miembros de una comunidad toman conciencia de su interdependencia, actúan de manera deliberativa y bajo la premisa del reconocimiento recíproco convierten sus relaciones en una asociación de individuos libres e iguales ante la ley (Habermas, 1996). Conforme a esta concepción, entonces, la formación de la voluntad democrática reviste el carácter de un auto-entendimiento ético-político, toda vez que los procesos de deliberación se fundamentan en un consenso de fondo que es sostenido por la cultura en la que crecieron y se encuentran inmersos los participantes (Habermas, 2005).

Estas dos concepciones se caracterizan por presentar dos visiones distintas de la idea de ciudadanía. Dentro del paradigma liberal, el estatus del ciudadano viene dado por un conjunto de “derechos negativos” respecto al Estado y al resto de los ciudadanos; en otras palabras, el ciudadano cuenta con la protección del gobierno siempre que persiga sus intereses privados bajo las limitaciones impuestas por la ley. Los derechos de sufragio libre y libertad de expresión permiten a los ciudadanos impulsar sus intereses privados a través de las elecciones, la composición de las instituciones parlamentarias y la formación del gobierno. De acuerdo con la visión republicana, por otra parte, la condición de ciudadano no está determinada con base en libertades negativas que este pueda hacer valer en tanto individuo privado. Los derechos políticos (elección y expresión) constituyen libertades positivas, puesto que garantizan la libertad no frente a una compulsión externa, sino entendida como la posibilidad de participar en una praxis común, que les permite convertirse en autores autónomos de una comunidad de personas libres e iguales. De esta manera, para el paradigma republicano, la razón

de ser del Estado no radica en la protección de derechos privados iguales, sino en la provisión de las garantías a un proceso de formación de opinión y voluntades en cuyo marco ciudadanos libres e iguales llegan a un acuerdo respecto a las metas y normas que son de interés para todos (Habermas, 1996).

Desarrollando aún más los argumentos contenidos en los párrafos precedentes, podemos afirmar que las concepciones liberal y republicana de la democracia entienden de manera muy distinta la relación entre Estado y Sociedad. La concepción republicana asume que la formación de la opinión y la voluntad política de los ciudadanos es el medio a través del cual la Sociedad se erige como un todo estructurado; en otras palabras, la Sociedad es en sí misma una sociedad política (*societas civilis*) pues al ejercer su autodeterminación toma conciencia de sí misma y opera sobre sí a través de su voluntad colectiva. En virtud de este hecho, afirma Habermas: "La consecuencia de ello es una concepción de la política, polémicamente dirigida contra el aparato estatal" (Habermas, 2005, p. 373). La concepción liberal, por el contrario, entiende que el proceso democrático es el puente que permite mediar entre Estado y Sociedad: la formación democrática de la voluntad entre ciudadanos que obran con base en su propio interés, constituye tan solo un elemento más dentro de un contexto en el cual el Estado ha de someterse a una disciplina gracias al empleo de diversos mecanismos normativos (derechos fundamentales, división de poderes, respeto a la ley, etc.), para así garantizar que este tenga en cuenta los intereses y orientaciones valorativas sociales. En el modelo liberal, el centro no radica en la autodeterminación democrática de ciudadanos que deliberan, sino en "[...] la normación de una sociedad económica en forma de Estado de derecho" (Habermas, 2005, p. 374) cuya finalidad es satisfacer las

expectativas de felicidad de individuos privados, para así garantizar un bien común que es entendido fundamentalmente en términos apolíticos. Se trata, como indica el autor, de una comprensión de la política que está centrada en el Estado (Habermas, 2005). En síntesis, mientras que la concepción republicana exalta a la Sociedad en tanto sociedad política en sí misma y ve al proceso democrático como fundado en un sustrato ético, en la concepción liberal dicho proceso es un mecanismo de intermediación entre Estado y Sociedad, donde el Estado desempeña un rol de primer orden.

En atención a esta distinción entre democracia liberal y democracia republicana, Habermas (1996) afirma que el modelo republicano cuenta con una ventaja respecto al liberal, ya que preserva el sentido original de la democracia entendida como la institucionalización del ejercicio conjunto de la razón por parte de ciudadanos autónomos; de esta manera, este modelo explica las condiciones comunicativas que le confieren legitimidad a la formación de la opinión y la voluntad políticas: “La confianza republicana en la fuerza de los discursos políticos contrasta con el escepticismo liberal respecto a la razón” (Habermas, 1996, p. 23). Sin embargo, Habermas critica el republicanismo contemporáneo indicando que este supone la existencia de un consenso ético previo que hace posible que los ciudadanos puedan orientarse hacia el bien común; contrariamente a esta visión, Habermas sugiere una interpretación deliberativa o discursiva conforme a la cual la formación de la voluntad democrática deriva su legitimidad de la premisa comunicativa conforme a la cual los mejores argumentos son expresados a través de diversos mecanismos de deliberación y a través de procedimientos que aseguran el desarrollo de procesos de negociación justos, y no de una convergencia previa en torno a convicciones éticas establecidas (Habermas, 1996). En

atención a esta argumentación, estaríamos en presencia de un nuevo modelo de democracia, la *democracia republicana deliberativa*:

La teoría discursiva toma elementos de ambos lados [democracia liberal y democracia republicana] y los integra en el concepto de un procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones. Entretejiendo consideraciones pragmáticas, compromisos, discursos de auto-comprensión y justicia, este procedimiento sienta la premisa de la obtención de resultados justos o razonables. De acuerdo con esta visión procedimental, la razón práctica no deriva de los derechos humanos universales o de una substancia ética concreta dentro de una comunidad específica, sino de las reglas del discurso y las formas de argumentación. En definitiva, el contenido normativo nace de la estructura misma de las acciones comunicativas. (Habermas, 1996, p. 26)

Para Habermas, la teoría del discurso en la que se sustenta la concepción deliberativa de la democracia, se caracteriza por una *intersubjetividad de orden superior* (Habermas, 2005), idea esta que alude a los procesos de entendimiento que resultan posibilitados por el uso de los procedimientos democráticos y las redes de comunicación que tienen lugar en los espacios públicos políticos. Dada la importancia de este último aspecto, conviene aclarar a qué se refiere exactamente el autor con este planteamiento. Habermas hace referencia a todas aquellas comunicaciones que tienen lugar más allá de los escenarios parlamentarios y sus órganos programados para la formación de resoluciones; se trata de espacios públicos en los que la propia sociedad puede formar opiniones y voluntades más o menos racionales sobre temas que le son de interés y que requieren regulación (Habermas, 2005). Expresa el autor que:

El flujo de comunicación entre la formación de la opinión pública, los resultados electorales institucionalizados y la resoluciones legislativas tienen por fin garantizar que la influencia generada en el espacio de la opinión pública y el poder generado comunicativamente se transformen a través de la actividad legislativa en poder utilizable administrativamente. Al igual que en el modelo liberal, se respetan los límites entre <Estado> y <Sociedad>. Pero aquí la sociedad civil, en tanto que base social de los espacios públicos autónomos, se distingue tanto del sistema económico como de la Administración pública. (Habermas, 2005, p. 375)

En otras palabras, la democracia deliberativa de la que nos habla Jürgen Habermas se caracteriza por entender la sociedad como un entidad política en sí misma (aspecto este en el cual difiere de la concepción liberal), que es capaz de entablar procesos comunicativos en espacios que le son propios (espacios públicos) con el objetivo de formar opiniones y voluntades, más allá de los espacios de representación (parlamentos, entidades administrativas) a los cuales hace referencia la concepción representativa; los resultados de los procesos deliberativos que tienen lugar en estos espacios tienen la capacidad de influir en la acción de los organismos estatales, de allí que el autor hable de un poder generado comunicativamente.

En toda esta argumentación está implicada la concepción comunicativa habermasiana, claramente planteada en obras tales como *Teoría de la Acción Comunicativa* (1999/1981), *Conciencia Moral y Acción Comunicativa* (1985) y *Verdad y Justificación* (2002). Habermas hace referencia a las interacciones comunicativas como aquellas “[...] en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez” (Habermas,

1985, p. 77). Uno de los aspectos en los que se centra el análisis habermasiano radica en qué rasgos han de caracterizar a las interacciones comunicativas con la intención de que el entendimiento entre los participantes sea posible. Es así como nos habla de una *situación ideal de habla*, entendida como aquella donde se dan las condiciones de simetría necesarias como para que todos los participantes del proceso comunicativo puedan intervenir genuinamente en la argumentación, libres de toda coacción interna o externa al propio proceso de comunicación; cuando ello ocurre, señala Habermas (1999/1981, p. 46), "[...] queda neutralizado todo otro motivo que no sea el de la búsqueda cooperativa de la verdad".

Bajo estas condiciones, es posible alcanzar un *entendimiento discursivo*, cuyo basamento vendrá dado por los argumentos aportados por los hablantes, así como por los rasgos intrínsecos de dichos argumentos (las llamadas pretensiones de validez):

El que habla debe elegir una expresión inteligible, para que el que habla y el que escucha puedan entenderse el uno al otro. El que habla debe tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero (o un contenido propositivo cuyos presupuestos existenciales puedan ser satisfechos), para que el que escucha pueda compartir su conocimiento. El que habla debe querer expresar las propias intenciones de modo verdadero, para que el que escucha pueda considerar creíble lo que se dice (pueda tener confianza). Finalmente, el que habla debe buscar una expresión que sea justa, conforme a las normas y valores prevalecientes, de forma tal que el que escucha pueda aceptarla y, por lo tanto, ambos puedan estar de acuerdo respecto a un trasfondo normativo reconocido. Más aún, la acción comunicativa puede continuar sin perturbaciones solo en la medida en que todos los participantes suponen que los argumentos

de verdad que ellos profieren reciprocamente son expresados de manera justificable. (Habermas, 1998/1976, pp. 22-23)

Se colige de esta cita que el entendimiento discursivo al que se refiere Jürgen Habermas deriva de variables tanto lingüísticas (verdad, sinceridad y veracidad de los argumentos aportados por quien habla), como éticas (valores y normas vigentes); dicho entendimiento, de acuerdo con la taxonomía establecida por este autor, es el resultado de una *acción comunicativa fuerte* (Habermas, 2002) justamente por abarcar esa dimensión ético-normativa. Resulta importante destacar que dentro de la argumentación habermasiana los valores y normas son acordados por los individuos a través de sus interacciones comunicativas, es decir, la esfera ética nace también de un proceso deliberativo:

En este proceso, cada uno de ellos expondrá a los otros las razones por las que puede querer que se haga obligatoria en sociedad una forma de acción. [...] Una norma que entra en vigor de esta forma puede llamarse <justificada> ya que, mediante la decisión, que se ha alcanzado de modo argumentativo, se ha comprobado que merece el predicado de “igualmente buena para todos”. (Habermas, 1985, p. 92)

Cuando tiene lugar un entendimiento discursivo, no hay manipulación y se da una comunicación muy distinta a la *estratégica*, entendida esta como aquella en la que “[...] un actor influye sobre el otro empíricamente mediante la amenaza de sanciones o la promesa de gratificaciones a fin de conseguir la deseada prosecución de una interacción [...]” (Habermas, 1985, p. 78). En otras palabras, en la comunicación estratégica el poder no radica en la argumentación, sino en la capacidad para coaccionar al otro, bien sea sobre la base de amenazas o promesas.

C) Iris Young y Carol Gould: democracia comunicativa

Iris Young (1996) reflexiona críticamente sobre la noción de democracia deliberativa, antes comentada a partir de los planteamientos de Habermas, indicando que esta restringe la discusión democrática a la discusión crítica y que asume una concepción culturalmente prejuiciada que tiende a silenciar o restar importancia a ciertos grupos o personas; para los teóricos deliberativos, señala Young, los procesos deliberativos que están orientados al logro del entendimiento, ora se inician a partir de un entendimiento previo compartido, ora establecen el bien común como su meta. Para clarificar aún más los planteamientos de esta autora, resulta necesario considerar, brevemente, el contraste que ella establece entre dos modelos de democracia, a los que denomina *democracia basada en el interés* (que se correspondería con la concepción liberal antes mencionada) y la *democracia deliberativa* que constituye el centro de su reflexión (Young, 1996).

La concepción de la democracia basada en el interés ve este sistema como un proceso que permite a cada persona expresar sus demandas y preferencias, las cuales son manifestadas a través del voto; de esta forma, a través de la toma de decisiones democrática los individuos eligen qué reglas, políticas y líderes sirven mejor a los intereses de la mayoría, pero partiendo de sus propios intereses. La democracia deliberativa cuestiona esta idea por considerarla irracional y basada en una concepción privatizada del proceso político. Desde la crítica deliberativa, en la democracia basada en el interés los individuos no abandonan en ningún momento su inclinación parroquial y privada, centrada en su interés individual, por mucho que se encuentren y reconozcan mutuamente en la escena pública, de forma tal que existe

una clara distinción entre sus fines individuales y las metas colectivas; por tal razón, el resultado que nace de la agregación de sus intereses individuales es irracional y no es producto de un proceso de razonamiento. La democracia deliberativa, por el contrario, concibe la democracia como un proceso que da origen a lo Público, en cuyo marco los ciudadanos convergen para conversar acerca de sus problemas, metas, acciones e ideales colectivos; en lugar de razonar desde su propio punto de vista y maximizando su utilidad individual, los ciudadanos experimentan una transformación en sus preferencias producto de la deliberación y razonan acerca de sus metas colectivas y la mejor forma de alcanzarlas (Young, 1996). En otras palabras, lo que nos expresa Young es que, de acuerdo con la concepción deliberativa, lo Público y el bien común nacen a partir de un proceso de construcción intersubjetiva de significados compartidos que se realiza a partir de un diálogo que tiene lugar en condiciones de libertad y apertura.

Sobre la base de esta distinción, el modelo deliberativo parece más sólido desde el punto de vista teórico y sustantivo. Por ejemplo, propone una argumentación que permite resaltar el papel de la razón por encima del poder en el devenir político; en el diálogo deliberativo los participantes se esfuerzan por dar razones buenas y válidas en atención a las cuales definir la naturaleza del bien común y cómo este puede ser alcanzado. Así, las políticas son escogidas sobre la base de la argumentación realizada y no por la imposición de los intereses más poderosos. Sin embargo, Young (1996) considera que la concepción deliberativa adolece de algunas debilidades que conviene comentar en este trabajo en atención a su vinculación con el pensamiento deweyano. A este respecto, Young (1996) formula dos críticas concretas al modelo deliberativo tomando en consideración la exclusión que puede derivarse de dos de sus rasgos

distintivos: a) el restringir la discusión democrática al debate; y b) su premisa de que la unidad es, o bien un punto de partida o, más aún, una meta de la discusión democrática. Reflexionemos brevemente acerca de estas dos críticas.

En cuanto a la primera crítica, afirma la autora, los teóricos deliberativos como Habermas, Cohen o Dryzek, tienden a asumir que el proceso de deliberación ocurre en unas condiciones ideales: los participantes se involucran en la deliberación con mente abierta respecto a cómo resolver los problemas, sin estar atados por la autoridad de requerimientos o normas previos; cada uno plantea sus propuestas y las critica, en un proceso en que gana la solidez del mejor argumento; todos gozan de las mismas oportunidades para hacer propuestas y/o criticarlas, nadie cuenta con los medios para forzar o coaccionar a otros participantes; el objetivo de la deliberación es alcanzar un consenso y cuando esto no es posible, los participantes emplean el voto, de forma tal que el resultado, más que un agregado de preferencias individuales, reviste la naturaleza de juicio colectivo (Young, 1996). Además, esa deliberación se realiza a través de una forma concreta de comunicación: el debate¹⁶.

De acuerdo con esta visión ideal de la deliberación, los teóricos deliberativos estiman que basta con poner un freno al poder político y económico para colocar a los participantes en el proceso en una situación de igualdad. Ante este argumento, Young afirma que el poder social que

¹⁶ El debate es entendido por teóricos como Young (1996) como una forma de comunicación que se caracteriza por su carácter competitivo (se presentan buenos argumentos con la intención de ganar en el proceso de argumentación), su estructura científico-deductiva (se parte de una premisa para llegar luego a una conclusión) y por estar desprovisto de pasión y emoción. Esta forma de comunicación, como veremos más adelante, es propia de los círculos científicos, las cortes y los parlamentos, y ha tendido a ser empleada más por los hombres blancos de clase media que por otros sectores sociales como las mujeres o las minorías raciales.

puede afectar esta condición de igualdad en la participación no solo deriva de la esfera económica o de la política, sino que también puede estar asociado a concepciones internalizadas respecto a quién tiene el derecho de participar y quién no, o de la devaluación del discurso de determinados sectores sociales y la reificación del discurso de otros; en definitiva, no basta con eliminar la influencia del poder político o económico, sino que además resulta necesario eliminar las diferencias culturales y de posición social (Young, 1996)¹⁷, aspecto este en el cual esta autora coincide con lo planteado por Dewey en *The Public and Its Problems*, cuando llama la atención acerca de la importancia de los factores educativos y culturales. Señala Young:

El modelo de la democracia deliberativa, en definitiva, asume que la deliberación es tanto culturalmente neutral como universal. Una teoría de la *democracia comunicativa* [énfasis añadido] que considere las diferencias sociales y la forma como el poder penetra en el discurso en sí mismo, reconoce las especificidades culturales de las prácticas deliberativas y propone un modelo de comunicación más inclusivo. (Young, 1996, p. 123)

Ciertamente, la concepción de la democracia deliberativa asume que, contrariamente a lo que sucede en la democracia basada en el interés, a lo largo del proceso de deliberación los participantes pueden cambiar sus preferencias acerca de los asuntos políticos, al ser escuchados

¹⁷ Young señala que el modelo deliberativo ha sido elaborado basándose en contextos institucionales específicos, ubicados en el Occidente moderno. Algunos de los espacios que han servido de patrón para la construcción del modelo son los debates científicos, las cortes y los parlamentos. El problema estriba, según esta autora, en que todas estas instituciones se han caracterizado por estar dominadas por un género (masculino), una clase (clase media) y una raza (la blanca), en virtud de lo cual no puede realmente afirmarse que se trata de espacios donde la deliberación tiene lugar de manera libre y abierta. En palabras de Young (1996):

A pesar del postulado deliberativo en torno a los espacios de encuentro ordenados destinados a expresar la razón pura universal, las normas de deliberación son culturalmente específicas y con frecuencia funcionan como formas de poder que silencian o devalúan el discurso de determinadas personas. (p. 123)

y escuchar los puntos de vista de los otros; dichas preferencias dejan de ser unos deseos subjetivos para convertirse en unos argumentos objetivos que se sustentan en lo que es justo o correcto. En el marco de esta conversación, los participantes descubren o construyen la unidad que subyace a todos ellos. Tal unidad, señala Young (1996), es explicada por los teóricos deliberativos de dos maneras: la primera indica que es una condición previa al proceso de deliberación (así lo plantean autores como Michael Welzer, por ejemplo)¹⁸; la segunda conceptualiza la unidad como una meta del diálogo político. En relación con la primera explicación, Young (1996) considera que resulta problemático asumir la unidad como condición previa porque en sociedades pluralistas, caracterizadas por una gran variedad de intereses y perspectivas, puede resultar difícil establecer apriorísticamente suficientes entendimientos compartidos, *ergo* elementos comunes a todos los participantes, que pudieran ser invocados en el momento de abordar numerosas situaciones de conflicto; pero además, apunta la autora, esta idea hace innecesario que los participantes tengan

¹⁸ Con respecto a este punto, conviene establecer una diferenciación entre el sentido de la unidad, tal como es entendida aquí por parte de los teóricos deliberativos, y la unidad de la cual se habla en el estructuralismo funcionalista parsoniano.

En el modelo deliberativo comentado, sustentado en la teoría crítica, la unidad o consenso consiste en un conjunto de entendimientos compartidos que son identificados a partir del proceso de comunicación. Para que el entendimiento y el consenso sean posibles, la comunicación ha de realizarse, siguiendo a Habermas, en el marco de esa *situación ideal de habla*, a la que hemos hecho referencia en esta Tesis cuando esbozamos los planteamientos de este autor. Se trata, entonces, de un entendimiento discursivo que deriva de la convergencia de factores lingüísticos y factores normativos, toda vez que para Habermas las normas éticas que subyacen al entendimiento son también acordadas a través de un proceso de comunicación en el que el poder deriva de los buenos argumentos y no de otras consideraciones.

Parsons, por otra parte, entiende la unidad como un *consenso valorativo* que es consecuencia de la interpenetración de los elementos que componen el sistema cultural en la personalidad de los individuos; de acuerdo con la lógica parsoniana, para que los sistemas sociales puedan conservar su orden y estabilidad resulta indispensable que los individuos interioricen dentro de su personalidad unos patrones de valores compartidos, pues son estos valores los que guiarán sus acciones individuales de forma tal que las interacciones de estas no atenten contra el todo social. En el funcionalismo parsoniano, los individuos no se sientan a consensuar los valores que orientarán sus conductas (esto resultaría del todo imposible en sociedades complejas, entre otras razones por la cantidad de individuos involucrados), sino que estos son implantados en los individuos por la acción de las instituciones (Parsons, 1999).

En resumen, el consenso deliberativo es un entendimiento mediado por factores de orden lingüístico y normativo, mientras que el consenso parsoniano nace de la interiorización de unos valores por parte de los individuos que componen el sistema social gracias a la acción socializadora de las instituciones.

que trascender sus perspectivas individuales, lo cual constituye uno de los componentes esenciales del modelo de democracia comunicativa: si la deliberación exitosa consiste en identificar lo que los participantes comparten y existe tal unidad previamente definida, entonces ¿qué necesidad tienen los individuos de revisar sus opiniones o perspectivas?; según esta explicación, el “otro” básicamente cumple el papel de espejo que me permite identificar lo que es común entre ese otro y mi persona.

La visión de la unidad como meta surge precisamente como consecuencia de la dificultad antes planteada en cuanto a la posibilidad de identificar suficientes elementos compartidos previos en los cuales basar la toma de decisiones acerca del bien común. De acuerdo con la idea de la unidad como meta, los participantes trascienden sus visiones particulares sobre lo político centradas en su interés propio y buscan alcanzar el bien de todos. Si bien aquellos inician la deliberación diferenciados en cuanto a sus perspectivas, cultura e intereses, el objetivo de la discusión consiste en construir intereses que todos puedan compartir; para cumplir con esta meta, las diferencias deben ser superadas por considerarlas parciales y divisorias; es en este último aspecto donde Young (1996) centra su crítica a la visión de la unidad como meta. Para la autora, esta última premisa puede dar pie a otras formas de exclusión. Si se asume que en la deliberación existen diferencias grupales en cuanto a cultura o posición social y que, en consecuencia, unos grupos tienen ventajas materiales o simbólicas sobre los otros, entonces, el establecimiento del “bien común” puede resultar moldeado por tales privilegios. Más aún, las diferencias no tienen por qué ser vistas como una fuente de divisiones, sino que pueden constituir un recurso para el proceso de razonamiento público.

De acuerdo con Young (1996), se vea la unidad como una condición previa o como una meta del proceso de deliberación, en ningún caso la teoría deliberativa puede explicar cómo los individuos experimentan una transformación en sus discursos: si los participantes buscan identificar lo que les es común, ya sea como elemento previo o como meta, entonces no están transformando sus propios puntos de vista. Por el contrario, si la interacción implica reconocer las diferencias de posición social, significados o necesidad, entonces podemos describir mejor cómo es que la interacción transforma las preferencias de cada individuo; el reconocimiento de las diferencias permite a cada persona tomar conciencia de que no comprende del todo el planteamiento de aquel que está ubicado en una posición distinta a la suya y que, por lo tanto, tiene algo que aprender de ese otro. De acuerdo con este planteamiento de Young (1996), las diferencias no son un obstáculo, sino que enriquecen el proceso de comunicación.

Carol Gould (1996) comparte esta apreciación, al señalar que:

[Dentro de la visión deliberativa] Las diferencias deben ser superadas. Y el reconocimiento recíproco apunta al logro del acuerdo común más que a la ampliación y articulación de las diferencias. Puede que la diversidad sea la condición original de un discurso polivocal, pero la unicidad es su principio normativo. Yo argumentaría, por el contrario, que además del acuerdo compartido, la interacción pública de las personas, ya sea discursivamente o a través de otros tipos de actividad, está normativamente orientada hacia la articulación, reconocimiento y, algunas veces impulso, de las diferencias. De hecho, yo propondría que una concepción adecuada de la justicia en sí misma no sólo involucraría la universalidad, sino también el reconocimiento de las diferencias. (pp. 172-173)

Así, Gould (1996) está proponiendo superar la tradicional concepción de justicia basada en la igualdad de trato, la cual es trascendida a través de la formulación de una concepción de justicia en la que cobra importancia reconocer y dar respuesta a las diferentes necesidades individuales. Más que la igualdad de condiciones para todos los individuos, el objetivo sería contar con condiciones *equivalentes* de forma tal que se diera cabida a necesidades diferenciadas. Pero además, tomar las diferencias como un valor añadido requiere de algo más que una nueva concepción de justicia: exige también incrementar las oportunidades de participación en el contexto de la actividad común, no solo en lo que atañe a los discursos y asociaciones de la esfera pública, sino también en las instituciones de la vida económica, social y política:

Puesto que los individuos tienen igual derecho a determinar sus propias acciones y, más aún, si la participación en la actividad común es una de las condiciones para su auto-desarrollo, entonces se colige que existe un derecho igual a participar en las condiciones que determinan el curso de dicha actividad común. (Gould, 1996, p. 181)

De la anteriormente planteado se deduce que la participación en variados tipos de actividades desde lo que es distintivo a cada individuo, facilita una diferenciación que es fuente de auto-desarrollo, de expresión y fortalecimiento de un amplio abanico de capacidades individuales: “El valor de tal diversidad de contextos y su contribución al desarrollo de los individuos fue reconocido por algunos teóricos pluralistas iniciales de la democracia y la cultura, entre los que destaca John Dewey” (Gould, 1996, p. 181). Nos encontramos entonces aquí con una concepción de la democracia que reconoce, incorpora y valora la diferencia, y que además se vincula directamente a los postulados de nuestro autor central de referencia, John Dewey.

En definitiva, si bien la concepción de la democracia comunicativa comparte algunos de los presupuestos esenciales de la concepción deliberativa, va más allá de ésta. Ambos modelos ven el proceso de construcción del bien común como un proceso comunicativo en el que los individuos participan empleando la razón a través de la formulación de argumentos buenos y válidos, y experimentan un cambio en sus propias preferencias a medida que se produce este intercambio de proposiciones. La democracia comunicativa, sin embargo, considera que es necesario explicar mejor cómo tal transformación en las preferencias tiene lugar, para lo cual adopta como uno de sus postulados el de la "trascendencia": en la situación de comunicación los individuos no solo identifican lo que tienen en común, sino también lo que diferencia a unos de otros, pues es sobre la base de estas diferencias que podrán ver más allá de sus propias perspectivas. Las diferencias son muy valoradas en la concepción comunicativa, que critica los planteamientos deliberativos conforme a los cuales para alcanzar el consenso es necesario superarlas, como si éstas constituyeran un impedimento para su consecución. La democracia comunicativa, por el contrario, ve las diferencias como una ganancia, aspecto este en el que podemos observar una convergencia con los planteamientos de John Dewey, quien las consideró como un acicate del desarrollo individual en el marco de la interacción social, ya que en dicha interacción cada persona participa empleando sus propias cualidades y potencialidades, lo que le permite fortalecerlas a la vez que hace una contribución a la sociedad como un todo.

Finalmente, la democracia comunicativa considera que la concepción deliberativa tiende a concentrarse en una forma concreta de comunicación (el debate), dejando por fuera otras que considera igualmente valiosas (los saludos, la retórica, la narración de historias, señala

Young) y realiza un análisis limitado de los factores que influyen en las condiciones ideales para la deliberación: la comunicación genuina puede verse entorpecida no solo por desigualdades desde el punto de vista económico y político, afirma la concepción comunicativa, sino que es importante considerar así mismo las diferencias en materia cultural y social que pueden conducir a que el discurso de determinados sectores (las mujeres o las minorías, por mencionar algunos) se vea en una situación de desventaja. En este aspecto, hay también una importante coincidencia con las tesis de Dewey, quien abogó por considerar el peso de las desigualdades culturales y educativas en la construcción de lo público en su libro *The Public and Its Problems*.

2.2. Democracia y conflicto

Hecha esta revisión de la teoría política democrática, volvemos a nuestra pregunta de partida: ¿cuál es la relación entre conflicto y democracia? Como hemos podido observar, en las distintas concepciones de democracia que hemos comentado previamente no se hace mención explícita al tema del conflicto. En cierto sentido, este puede ser identificado “entre líneas” al leer los postulados esenciales de las diferentes teorías sobre la democracia. En la democracia liberal representativa, por ejemplo, se asume que en el mundo de lo privado el funcionamiento de las leyes del mercado constituye un parámetro de asignación lo suficientemente sólido como para mediar en las interacciones competitivas entre individuos que a fin de cuentas buscan alcanzar su propio interés; en el mundo de lo político, por otra parte, el voto sería el gran instrumento de resolución de los conflictos en torno a políticas, metas

o elección de representantes, toda vez que permite establecer hacia dónde se orientan las preferencias de la mayoría.

En la concepción marxista de la democracia, el conflicto se hace más patente. Las diferencias estructurales provocadas por el capitalismo están en la raíz de los choques entre las clases sociales. La solución aportada por el marxismo consiste en el establecimiento de una democracia de corte deliberativo estructurada en torno a un sistema de comunas, pero con un añadido fundamental que luce muy poco democrático y antipluralista: el partido único. En definitiva, la receta marxista parece apuntar a resolver el problema de las diferencias a través de la supresión de estas.

En los modelos de democracia deliberativa y comunicativa, el conflicto se resolvería en el marco de la argumentación que desarrollan los participantes en el proceso de deliberación, con una notable diferencia entre ellas: mientras la concepción deliberativa exalta la unidad por encima de las diferencias, la concepción comunicativa concede gran valor a estas últimas y destaca su papel en el proceso de construcción del individuo. De esta manera, si entendemos el conflicto como la contraposición de intereses y preferencias producto de la existencia de diferencias dentro de un determinado grupo social, entonces desde la concepción comunicativa, al valorarse la diferencia y considerarla como un recurso, el conflicto reviste un sentido positivo y enriquecedor, tanto para el individuo en lo que atañe a su proceso de diferenciación y auto-desarrollo, como para el orden social producto del aprendizaje compartido que nace de reconocer y procurar comprender la llamada *otredad*.

Esta ausencia de una consideración más explícita de la relación entre conflicto y democracia la notamos también en la obra de John Dewey. Como indicáramos *supra*, a pesar de que las ideas de este filósofo sorprenden no solo por su claridad y profundidad, sino también por la vigencia que aún conservan, a casi un siglo de haber sido escritos sus trabajos más emblemáticos en torno a la relación entre democracia y educación, hay un aspecto del devenir democrático sobre el cual John Dewey apenas se pronuncia, y es precisamente el relativo al manejo del conflicto. Aunque el autor hace mención en algunos de sus trabajos a la importancia de ejercer la empatía recíproca y alcanzar el entendimiento¹⁹, pareciera que Dewey, en este sentido, presupone la posibilidad de alcanzar la armonía y establecer consensos en contextos democráticos, como hacen otros teóricos en la materia, pero la experiencia cotidiana muestra que lejos de constituir una condición dada, el manejo de las diferencias y divergencias de todo tipo constituye una de las más importantes fuentes de tensión para las democracias, no solo en el pasado, sino sobre todo en el mundo contemporáneo.

Sin embargo, hay un aspecto en el cual John Dewey se distingue claramente de otros autores sobre el tema democrático, como los mencionados en líneas previas: su manera de definir en sí misma la democracia, que entiende esencialmente como una forma de vida. Mientras la mayoría de los autores en el marco de la teoría democrática la entienden como una forma de gobierno, una forma de concebir las instituciones del Estado, un sistema para la toma de decisiones, un conjunto de condiciones para el ejercicio de la deliberación colectiva, o varios de estos elementos a la vez, Dewey nos presenta a la democracia como una manera de vivir que tiene sus raíces iniciales en el propio

¹⁹ Es el caso del discurso *The School as Social Center* (1902) y de su libro *El Hombre y sus Problemas* (1946), ambos citados en esta Tesis Doctoral.

individuo, pero que a la vez tiene un fuerte sentido colectivo, en una relación de doble vía en la que el individuo construye lo social pero a la vez es construido en el marco de las interacciones sociales.

A pesar de no considerar explícitamente el conflicto como proceso dentro de la democracia, hay dos aspectos en los planteamientos de John Dewey que podemos interpretar a la luz de la concepción de la democracia comunicativa antes expuesta, los cuales, en nuestra opinión, nos aportan algunas pistas respecto a cómo podría desarrollarse una argumentación acerca del abordaje de los conflictos desde sus postulados sobre la democracia; el primero de ellos tiene que ver con la manera en que los individuos perciben sus relaciones en el marco de la sociedad y el segundo con la importancia que Dewey concede a las diferencias. En *The Public and Its Problems*, Dewey reflexiona sobre cómo la asociación humana da origen a lo público; a este respecto, el autor afirma que no hay nada misterioso en el hecho de que los seres humanos busquen asociarse, pues la tendencia a la formación de sociedades está ampliamente presente en la naturaleza. Sin embargo, hay algo que es peculiar a la comunidad humana que no está presente en otras agrupaciones de seres vivos:

Hay, sin embargo, una cuestión discutible sobre la asociación humana. No es la cuestión de cómo llegan a conectarse las personas o los seres individuales, sino cómo llegan a vincularse de un modo que aporta a las comunidades humanas unos rasgos tan diferentes [...]. El hombre no está meramente asociado *de facto*, sino que se convierte en un animal social a través de la configuración de sus ideas, sus sentimientos y su conducta deliberada. *Lo que piensa, espera y se propone es el resultado de la asociación y la relación* [énfasis añadido]. (Dewey, 2004/1927, pp. 69-70)

En otras palabras, Dewey nos habla de agrupaciones de individuos que aun teniendo sus propios intereses, ideas, sentimientos y objetivos se fijan en "[...] las consecuencias que su conducta produce en los demás y en las que la conducta de los demás produce en ellos mismos" (Dewey, 2004/1927, p. 69). En este aspecto, los planteamientos de Dewey coinciden con los de la democracia comunicativa, toda vez que ambos discursos admiten que cada individuo tiene sus propias perspectivas, pero al darse la interacción social, aquellas experimentan un cambio, resultan afectadas por los vínculos sociales en atención a las expectativas que cada persona se forma en torno al comportamiento de los demás. Tiene lugar entonces esa trascendencia de la que nos habla el modelo de democracia comunicativa: cada individuo es capaz de ver más allá de sus propios puntos de vista para ver al otro; al hacerlo, no solo mira lo que tiene en común con ese otro, sino también aquello en lo que no hay coincidencia, porque, tal como expresa la concepción comunicativa, no podemos entender cómo se producen cambios en las perspectivas individuales si asumimos que los participantes de la deliberación solo miran lo que les es común. Esa incidencia de lo social en lo individual de la que habla Dewey en el texto citado *supra* tiene cabida en la medida que los individuos ejercen su capacidad para trascender y mirar más allá de sus visiones parroquiales y sus propios intereses. No olvidemos además que, tal como indicamos en el capítulo primero, para Dewey lo que los individuos piensan, sus procesos mentales, no radica en sus mentes sino que nace al calor de los procesos comunicativos (Guichot, 2003), lo que nos permite afirmar que sus percepciones sobre la interdependencia existente entre las conductas individuales se desarrollan gracias a la comunicación. Entonces, aunque no podemos identificar a Dewey como un teórico de la democracia comunicativa, hay elementos dentro de su argumentación que ciertamente pueden ser interpretados a la luz de esta concepción,

como lo son esta capacidad de los individuos para ver más allá de sí mismos y resultar influenciados por lo social, y la importancia que el autor atribuye a la comunicación en la construcción de significados compartidos.

Hay una lectura adicional en torno a la afirmación de John Dewey con respecto a la consideración recíproca de las consecuencias de las conductas individuales a la cual conviene hacer mención, y es que en la medida que los seres humanos somos capaces de darnos cuenta que nuestras conductas influyen en las de los otros, a la vez que las de estos tienen consecuencias en nosotros mismos, de que nuestros intereses y los del otro son interdependientes, nos situamos en un terreno esencial de cara al abordaje de las situaciones de conflicto: asumir las divergencias desde la perspectiva competitiva que plantea la idea de la democracia liberal prácticamente constituye una invitación a la depredación mutua o al triunfo inevitable de los más poderosos. Pero desde la visión de la trascendencia, de la interdependencia planteada por Dewey, podemos entender el conflicto como un proceso que demanda un mayor ejercicio de la razón, la deliberación y la puesta en común. Cada individuo por sí mismo no tiene una solución al conflicto, esta ha de ser construida intersubjetivamente²⁰: “Tal percepción [de interdependencia] crea un interés común; es decir *algo que concierne a todos en la acción conjunta* [énfasis añadido] y en la contribución a ella de cada uno de sus miembros” (Dewey, 2004/1927, p. 159).

²⁰ En el caso de Dewey, fruto de esta construcción intersubjetiva nacen lo público y el Estado; a este último le corresponderá velar por que las consecuencias de las acciones individuales recíprocas se mantengan dentro de unos cauces que permitan lograr el bien común, o lo que es lo mismo, evitar que algunos individuos puedan obtener beneficios a expensas del beneficio al que los otros tienen igual derecho (Dewey, 2004/1927):

Consideraciones como éstas refuerzan nuestra tesis de que la percepción de las consecuencias que tienen una importante proyección más allá de las personas y las asociaciones directamente implicadas en ellas es la fuente de lo público; y que su organización en un Estado se efectúa a través del establecimiento de unas instituciones especiales que se ocupen de estas consecuencias y las regulen. (p. 78)

En cuanto al segundo aspecto en el planteamiento deweyano que consideramos importante respecto a cómo desde las tesis de este autor puede analizarse el tema del conflicto en democracia, que es el relativo a la valoración positiva que hace el filósofo norteamericano de las diferencias al igual que lo hace la concepción de la democracia comunicativa, hemos hecho ya algunos comentarios en las líneas que anteceden. Señalamos que Dewey considera que lo que es peculiar a cada individuo, al ser desplegado en el marco de la interacción social, no solo enriquece a la sociedad como totalidad, sino que es fundamental para el desarrollo del propio individuo. De hecho, en el capítulo primero de esta Tesis, al presentar los postulados educativos de John Dewey, hicimos referencia a la llamada que este autor hace a considerar las capacidades, predisposiciones y recursos que el educando trae como suyos al espacio educativo (Dewey, 1962). Dewey ve las diferencias como riqueza, no como un problema, aspecto este también esencial para el abordaje de los conflictos, como tendremos oportunidad de ver más claramente en el capítulo tercero cuando se revisen los postulados de la teoría de la transformación de conflictos. Si unimos este planteamiento de la diferencia como riqueza a la noción de justicia propuesta por Gould (1996) antes comentada, conforme a la cual en lugar de pretender tratar a todos por igual la tarea de la democracia consistiría en proporcionar condiciones equivalentes que permitan que cada persona pueda realizarse y que sus necesidades diferenciadas sean reconocidas, tenemos a nuestra disposición otro criterio desde el cual asumir los conflictos dentro de la concepción deweyana. La conclusión que podríamos colegir a la luz de estas ideas es que en la concepción democrática de John Dewey, un elemento esencial para el logro del entendimiento y la paz, para el manejo constructivo de los conflictos, radicaría en la existencia de una justicia entendida como equidad: los individuos no son tratados como iguales,

porque en efecto no lo son y tampoco se trata de igualarlos, pero lo que sí buscamos es que ellos puedan desenvolverse en condiciones equivalentes de forma tal que, siendo cada quien la persona que es, su propio desarrollo contribuya al bien común y al desarrollo de sus congéneres en lugar de obstaculizarlos.

Es cierto, entonces, que Dewey no desarrolla en su argumentación una explicación sobre cómo abordar las situaciones de conflicto, pero su manera de entender al individuo, la sociedad, la relación individuo-sociedad y la democracia nos proporciona pistas importantes que podemos interpretar a la luz de una concepción como la de la democracia comunicativa y de una teoría como la de la transformación de conflictos. Sin restar mérito alguno a la riqueza de la obra de John Dewey, estamos convencidos de la importancia de incorporar la discusión sobre el conflicto como dimensión de la vida democrática a toda reflexión sobre democracia y educación, máxime hoy en día cuando los procesos de globalización y, entre otros, los crecientes movimientos migratorios en el planeta, han hecho aún más comunes e intensas las situaciones de convivencia intercultural, así como las divergencias motivadas por factores tales como las asimetrías económicas, la pobreza o, incluso, el deterioro del medio ambiente y las dificultades para acceder a recursos naturales esenciales para el consumo humano (caso del agua, por ejemplo). En este sentido, educar para la democracia implicaría no solo proveer las condiciones para que los miembros de la sociedad aprendan a ser parte activa de los procesos de toma de decisiones y a votar periódicamente en los eventos comiciales a los cuales son convocados; educar para la democracia requerirá, así mismo, formar en las actitudes y destrezas necesarias para el diálogo, la convivencia, la concertación y la negociación de las diferencias. Por ello, armados de estas primeras

reflexiones, obtenidas a merced de la revisión hecha de distintas concepciones sobre la democracia y de la interpretación que hemos realizado de los argumentos de Dewey desde la concepción de la democracia comunicativa, nos ocupamos ahora más extensamente del vínculo entre conflicto y democracia en las líneas que siguen.

2.3. El conflicto como proceso consustancial al devenir humano

Llegados a este punto, podríamos plantearnos la siguiente interrogante: ¿por qué el conflicto ha tenido hasta el momento una posición relativamente marginal dentro de las reflexiones respecto a la relación entre democracia y educación? Quizás una de las razones que explica el lugar “secundario” que el manejo de los conflictos ha tenido en las reflexiones de diversos autores que han trabajado estos temas (por ejemplo, Bentham, Dewey, Habermas o Held, por mencionar tan solo algunos de los que han sido considerados en este trabajo) sea el hecho de que a la palabra *conflicto* han sido atribuidas tradicionalmente connotaciones negativas. Quien suscribe, ha realizado repetidamente en el aula el ejercicio de solicitar a los participantes que presenten sus propias definiciones sobre la palabra en cuestión; invariablemente, en la gran mayoría de los casos, el resultado ha sido que el conflicto es asociado con otros términos tales como lucha, violencia, confrontación, pelea, discordia, entre otros. Tal como indica Funes:

Existe una tendencia a ver el conflicto como algo negativo, como una circunstancia a la que hay que evitar, que se basa en varias razones. En primer lugar, porque se lo asocia automáticamente a la manera en que se

suelen resolver, es decir, mediante la violencia, la eliminación o la anulación de una de las partes. Además, existe la idea muy extendida de que hacer frente al conflicto implica invertir mucho tiempo - probablemente ya de por sí escaso en el ámbito educativo- y que, al mismo tiempo, se va a pasar un momento de gran tensión, e incluso sufrimiento. En estos casos, la forma de enfrentar el conflicto suele ser su evitación. (Funes, 2000, pp. 92-93)

Esta manera negativa de ver el conflicto se corresponde con la visión hobbesiana de las relaciones sociales, conforme a la cual dado que los seres humanos tienen una tendencia natural a luchar entre sí, resulta necesario establecer mecanismos de control y monopolio de la violencia -en el marco del pensamiento de Hobbes, el Estado o Leviatán- que permitan mantener “a raya” los roces provocados por el choque de intereses y así evitar la depredación mutua (Fernández, 1988). Hobbes observa al hombre como una máquina antisocial que, en el estado de naturaleza, elude la asociación y obra con base en sus deseos y, por tanto, desde una perspectiva egoísta; en ese estado de naturaleza, el hombre tiene el derecho de usar su propio poder como mejor le plazca, a los fines de conservar su vida; dado que en el estado de naturaleza cada hombre actúa guiado por sus propios deseos, el conflicto y la guerra son inevitables, hasta tanto, por medio de un acto volitivo, los hombres convengan en el establecimiento de un pacto que permita la creación del *Leviatán* (Estado) y, de esta manera, el surgimiento de la sociedad civil (Campbell, 1999; Fernández, 1988; Hobbes 1995/1651). Hobbes entiende al hombre como un ser naturalmente sujeto a un conjunto de pasiones; solo la fuerza de la espada -en otras palabras, la violencia- centralizada en la figura del Estado, puede dar pie a una vida de mayor armonía; en definitiva, se requiere de la violencia del Estado para contener la violencia entre los hombres:

La causa final, fin o designio de los hombres (que naturalmente aman la libertad y el dominio sobre los demás) al introducir esta restricción sobre sí mismos (en la que los vemos vivir formando Estados) es el cuidado de su propia conservación y, por añadidura, el logro de una vida más armónica; es decir, el deseo de abandonar esta miserable condición de guerra que, tal como hemos manifestado, es consecuencia de las pasiones naturales de los hombres, cuando no existe poder visible que los tenga a raya y los sujete, por temor al castigo, a la realización de sus pactos [...]. (Hobbes, 1995/1651, p. 147)

El planteamiento hobbesiano está en lo cierto cuando indica que es consustancial al ser humano el antagonismo; y es que en todo contexto en el cual convivan seres diferentes, la divergencia (en otras palabras, el conflicto) va a estar presente. El problema estriba en identificar el conflicto automáticamente con la violencia o asumirlo como una situación de difícil resolución. De hecho, dentro del campo de estudio conocido como *Manejo de Conflictos* (*Conflict Management*)²¹ y ²² y, concretamente, en el marco de la escuela de la *transformación de conflictos*, se ha venido haciendo hincapié en la importancia de entender el conflicto como una situación natural, propia de las relaciones de convivencia y que, lejos de ser negativa, más bien puede constituir una oportunidad (Lederach & Maiesse, 2003; Salamanca, 2000; Ury, 2000). Incluso las investigaciones

²¹ El término *Conflict Management* tiene sus limitaciones a la hora de denominar el campo de estudios que se aboca a la comprensión y atención del conflicto, toda vez que puede ser asociado con una manera particular de entender el conflicto, vinculada a las corrientes administrativas y gerenciales que con frecuencia el término *management* evoca. Lo cierto es que no hay un consenso pleno respecto a cómo denominar a una disciplina que pudiera recibir el nombre de *Conflictología*. Sin embargo, en este texto emplearemos el nombre *Conflict Management* simplemente por razones de conveniencia y por su amplio uso, pero sin identificarlo con una corriente en particular, sino más bien observándolo como el nombre de una disciplina donde se ubican toda una variedad de escuelas respecto a cómo entender y tratar el conflicto.

²² De acuerdo con Reimann (2000), es posible distinguir dentro del más amplio campo del *Conflict Management*, tres grandes escuelas o maneras de entender y abordar el conflicto, a saber: el arreglo de conflictos, la resolución de conflictos y la transformación de conflictos.

antropológicas realizadas por el renombrado estudioso de la negociación y el conflicto, William Ury (2000), muestran que, contrariamente a los lugares comunes que han venido desarrollándose en torno al papel que la violencia ha tenido en el desarrollo de la humanidad, esta no ha sido la forma predominante a través de la cual los seres humanos hemos resuelto nuestras diferencias a lo largo de la historia²³.

En atención a esta línea de argumentación, tendríamos que asumir el conflicto no solo como algo natural en cualquier sociedad, sino más aún, como algo absolutamente normal en sociedades democráticas. En cierto sentido, John Dewey, aun cuando no abordó directamente la importancia del manejo de los conflictos para la democracia, sí consideró la importancia de alcanzar la convivencia dentro de esta, sobre la base del respeto y la tolerancia:

[...] la causa de la democracia es la causa moral de la dignidad y del valor del individuo. Mediante el respeto y la tolerancia mutuas, el dar y el recibir, la reunión de las experiencias, constituyen en esencia el único método por el cual los seres humanos pueden lograr llevar adelante el experimento en que todos estamos empeñados, queramos o no: el más grande experimento de la humanidad -el de vivir juntos de modo que la vida de cada uno de nosotros sea a la vez provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y útil en la construcción de la individualidad de los demás. (Dewey, 1952/1946, p. 45)

²³ En su libro *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*, William Ury (2000), que es antropólogo de formación, hace referencia al hecho de que los registros arqueológicos muestran muy pocas pruebas de que, en la mayor parte de la historia de la humanidad, la violencia haya sido empleada de forma sistemática por los diversos grupos humanos que han poblado el planeta. Ury afirma, en atención a estos estudios, que durante el 99% de la historia de la humanidad, la ausencia de pruebas de uso masivo de la violencia apoya la idea de que nuestros antepasados emplearon más bien métodos negociadores para resolver sus diferencias.

Lo que la historia parece dejar en claro es que, de todas las formas de organización política, la democracia parece ofrecer las mejores condiciones para la canalización pacífica de las diferencias: “[...] la práctica democrática se ha demostrado como la mejor para abordar las disputas entre los grupos que componen una sociedad” (Salamanca, 2000, p. 78). A este respecto, nos parecen particularmente esclarecedoras las palabras de Salamanca, cuando afirma que:

La democracia contemporánea debe renunciar a sus ilusiones de unidad. La democracia hoy es el espacio en el que los antagonismos son posibles; más allá, son su norma y su razón de ser. La característica fundamental de las sociedades contemporáneas es su dispersión, su desorganización innata, su falta de unidad.

[...] En otras palabras, lo político como el espacio en el que se suceden los intercambios simbólicos entre las personas se convierte también en la arena donde ocurren los antagonismos. Participación, en esta medida, sería el pleno ejercicio de las diversidades; desacuerdo, el fundamento de la convivencia; democracia, el sinónimo de la mediación política. (Salamanca, 2000, p. 83)

Lejos, entonces, de ser un espacio para la imposición de armonías artificiales, para la exclusión de la divergencia por considerarla problemática o demasiado complicada de resolver, o para la homogeneización de los seres humanos, la democracia, en tanto forma de vida, es, como indica Salamanca (2000), la *organización política del desacuerdo*, idea esta con la que nos mostramos plenamente de acuerdo, pues nos invita no solo a aceptar el conflicto como una situación completamente normal y cotidiana, sino a confiar en que la democracia proporciona los medios necesarios para canalizar dichos conflictos por vías

diferentes a la violencia, la aniquilación o el exterminio, y a trabajar porque así sea. Nuevamente, las palabras de Salamanca nos parecen particularmente precisas en cuanto a la relación entre democracia y solución pacífica de los conflictos:

La democracia es el espacio idóneo para la mediación política, por cuanto idealmente debe garantizar la contienda política entre los actores sociales que conforman las diversas ciudadanías. La democracia debe fundamentarse en su naturaleza antagonista y, como tal, garantizar los medios para que la contienda política sea pacífica, por un lado -mediar equivaldría a *crear los medios*-; por el otro, ha de proporcionar los espacios públicos dentro de los cuales ocurra la solución pacífica de las disputas. Si ello no sucede, tiende a ocurrir una peligrosa suplantación de los espacios públicos para la solución de conflictos por espacios privados que cumplen este fin, verbigracia organizaciones de justicia privada, o tribunales al margen de las leyes. (Salamanca, 2000, p. 85)

Así, la democracia, como forma de vida, como cultura y como entramado institucional no estará orientada a fomentar falsas ilusiones de armonía, sino a crear y proveer los medios para que las diferencias puedan expresarse y canalizarse pacíficamente; tal como observáramos antes en los planteamientos de Gould (1996), la diferencia lejos de ser un problema es una fuente de enriquecimiento y aprendizaje, por lo que empeñarse en alcanzar la unidad constituye un error. Dentro de este contexto, la educación en democracia y para la democracia, además de no acallar el conflicto, tendrá como uno de sus aspectos medulares el proveer a los participantes del hecho educativo (educandos, educadores, padres y comunidad, en general) de un espacio, una atmósfera orientada a aprender y poner en práctica los medios de solución pacífica de las divergencias, así como erigirse, en sí misma, en uno de esos espacios

públicos de manejo de los antagonismos que menciona el autor antes citado, pues no debemos olvidar que las comunidades educativas son también escenario de conflictos.

Para que la educación pueda convertirse en una esfera de aprendizaje para abordar productivamente los conflictos, resultará necesario, sin embargo, efectuar un giro radical en la forma en que, dentro del propio contexto educativo, tienden a observarse no solo el conflicto, sino también las experiencias que pudieran considerarse “problemáticas” o “negativas”. Al respecto, nos indica Funes:

Existen en el sistema educativo una serie de prejuicios asociados al conflicto [...]. El conflicto debe ocultarse, negarse o disimularse. El conflicto es *obsceno*, avergüenza, pone en evidencia nuestra incompetencia. Un modelo de educación entendido así, no respeta la auténtica diversidad de las personas, sino que premia y estimula al que acepta la homogeneización; en eso consiste el ser aprobado por el sistema, en su capacidad de adaptación a su lenguaje, a sus normas, a su *modus operandi*. Esto no ayuda a fomentar ni en los docentes ni en sus alumnos la construcción de un modelo adecuado de cultura de paz. (Funes, 2000, p. 93)

En estos tiempos en los que las iniciativas de reformas educativas se han tornado comunes, en donde cada vez con mayor frecuencia se hace referencia a la necesidad de incentivar procesos educativos que favorezcan la consolidación y gobernabilidad de la democracia, prestar atención a prejuicios tales como los indicados *supra* por Funes reviste una enorme importancia. Para que los centros educativos se conviertan en verdaderos espacios democráticos y de formación para la democracia, resultará necesario superar los tabúes existentes en torno a “la peligrosidad

de los conflictos” o “la necesidad de mantener la unidad”, por ejemplo. Vivir la democracia en y desde la educación requerirá no solo crear estructuras para la participación en la toma de decisiones, sino además trabajar en los mitos y creencias que afectan la posibilidad de cimentar el desarrollo de una cultura de gestión pacífica y positiva de las diferencias, *ergo*, una cultura de paz, imprescindible para toda democracia que realmente se precie de tal.

2.4. Democracia y consenso como procesos en permanente reconstrucción

Para concluir este capítulo, consideramos interesante introducir algunas reflexiones adicionales sobre la relación entre democracia y conflicto, cuyas implicaciones para los procesos educativos mencionaremos posteriormente. Nos referimos al hecho de que en una democracia -una democracia crítica para emplear el término acuñado por Dewey-, no solo no se suprimen las diferencias sino que se aceptan y se canalizan; además, resulta necesario asumir que cualesquiera consensos se alcancen en determinado momento con la intención de dar atención a los conflictos y divergencias y, en un sentido más amplio, en el momento de definir los fines sociales y los procedimientos para su consecución, aquellos resultarán transitorios y requerirán de revisión periódica, pues las sociedades son cambiantes, particularmente en un contexto como el actual, donde variables tales como el cambio tecnológico acarrearán día a día nuevas transformaciones en la vida social.

Esta idea de la democracia como un modo de vida en permanente construcción la encontramos ya en Dewey, cuando nos invita a ver la

democracia no como meta, sino como proceso. De hecho, Dewey fue un crítico sagaz de las concepciones estáticas de la democracia, por considerar que conforme a estas, la sociedad estadounidense había llegado a asumir que una vez establecida, la democracia estaba garantizada de una vez para siempre y librada de todo peligro:

Si, como todos sabemos, la democracia se halla en una posición más o menos precaria en todo el mundo, y tiene, aun en nuestro país, enemigos de poder creciente, no podemos darla por sentado como algo que vaya a durar. [...] Tendemos a pensar que ya ha sido establecida y que a nosotros sólo nos resta usufruirla.

Sin formularla, hemos tenido una concepción de la democracia como si fuera algo estático, como algo que constituye una herencia que puede ser dejada por testamento, una especie de renta de la que se puede vivir. Creo que la crisis por la que hemos atravesado producirá algún fruto útil, si hemos aprendido por ella que cada generación debe tomar sobre sí la tarea de realizar de nuevo la democracia, la cual por su naturaleza y esencia no es susceptible de ser transmitida por una persona o una generación a otra, sino que debe ser elaborada en función de las necesidades, problemas y condiciones de la vida social de la cual, al correr de los años, formamos parte: una vida social que cambia con extremada rapidez de año en año. (Dewey, 1952/1946, p. 41)

Estas palabras de Dewey ponen en evidencia cuán clara estaba para él la importancia de entender la democracia como una forma de vivir asociados sujeta a una permanente reconstrucción. Casi como un presagio, Dewey plasmó en este razonamiento cuán pernicioso podría resultar para la democracia asumirla como un fin y no como un proceso; en el primer caso, sus prácticas e instituciones permanecerían inamovibles sin poder, de esta manera, adaptarse a los cambios que por fuerza tienen

lugar en toda sociedad con el paso del tiempo. ¿Cuántas democracias no hemos visto tambalearse y colapsarse durante el siglo XX y lo que va transcurrido del XXI, justamente producto de la incapacidad de las sociedades que les sirven de sustrato para adaptarse a las transformaciones que día a día tienen lugar en todo el mundo? Tan clara es la visión de Dewey a este respecto que califica a esta visión estática como una causa de extinción de la democracia:

La verdadera idea de democracia, la significación de la democracia, debe ser continuamente reexplorada; debe ser continuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada; y las instituciones políticas, económicas y sociales en las que se halla encarnada tienen que ser rehechas y reorganizadas para hacer frente a los cambios que tienen lugar en el desarrollo de nuevas necesidades y nuevos recursos para satisfacer estas necesidades.

Ninguna forma de vida permanece o puede permanecer tal como es; progresa o retrocede, y el fin del retroceso es la muerte. La democracia como forma de vida no puede permanecer quieta: ella también, si quiere vivir, debe avanzar haciendo frente a los cambios presentes y futuros. Si no progresa, si trata de permanecer inmóvil, está ya encaminándose por la vía de regreso que conduce a la extinción. (Dewey, 1952/1946, p. 47)

Acogiéndonos a esta perspectiva dinámica de la democracia, deberemos asumir, entonces, que en todo sistema que se precie de tal tanto los fines públicos, como la manera de lograrlos, están sujetos a cambio y por tanto, a renegociación; en otras palabras, los consensos democráticos no son fijos:

La ilusión de la unidad de la democracia se funda en la tiranía de creer que el consenso, una vez alcanzado, permanece estático. Si hemos de

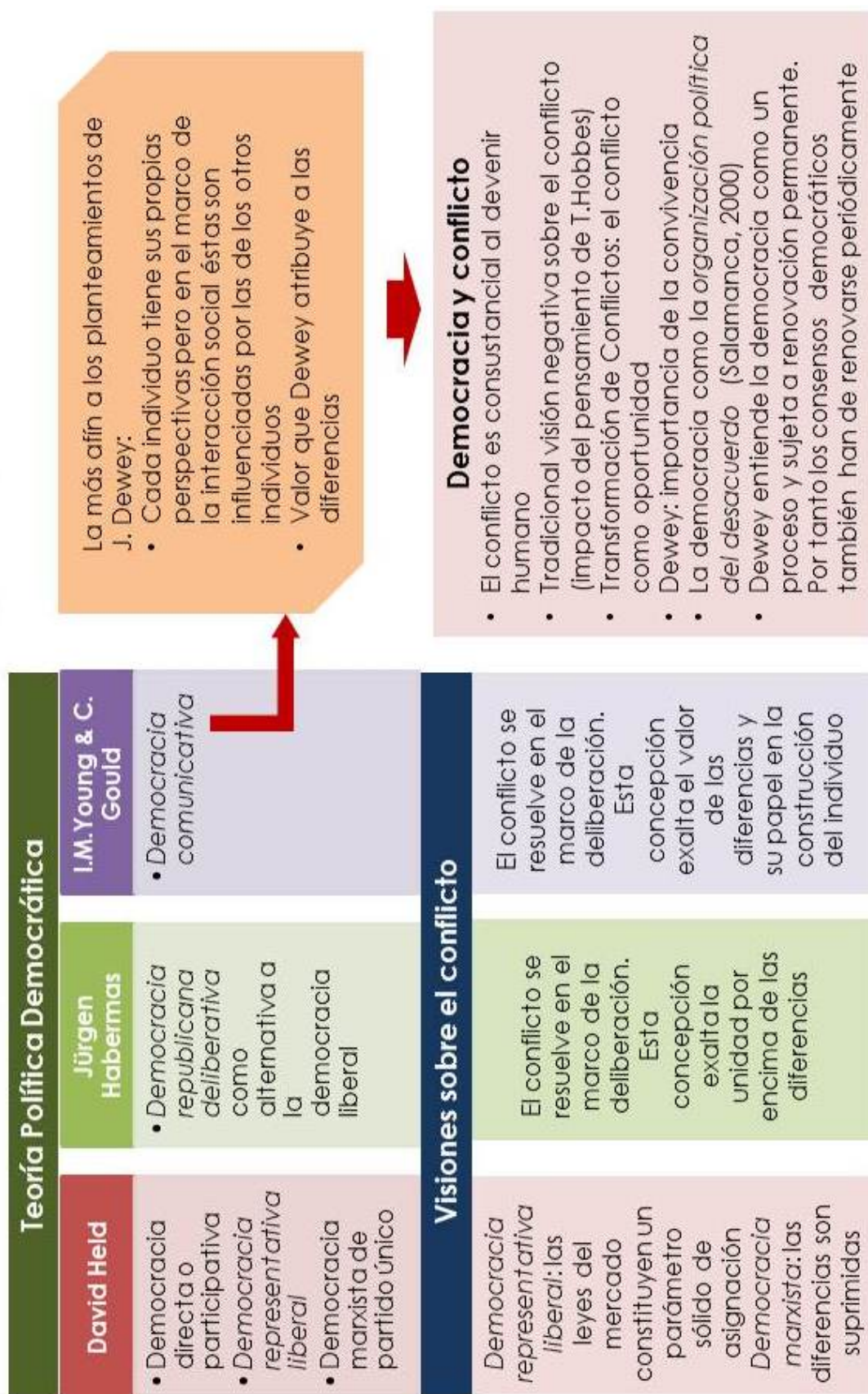
asumir que el consenso surge de procesos dinámicos de solución de disputas, algunas de las cuales ni siquiera llegan a resolverse por cuanto no superan, ni pueden superar, la irreconciliabilidad de ciertos antagonismos, hemos de reconocer también que la democracia progresiva es la que renueva y replantea los consensos. Su principio rector debería ser la *consensuabilidad*, calidad entendida como el reconocimiento de que el consenso que se pretende absoluto es nocivo y mentiroso. (Salamanca, 2000, p. 89)

Pudiéramos, a este respecto, emplear la definición que John Dewey hace de la educación como metáfora para caracterizar la democracia en tanto forma de vida: una *reconstrucción permanente de la experiencia*, en este caso, la experiencia democrática. Si la democracia es una forma de vida, como toda vida ha de tender a renovarse, redefinirse y para ello resultará imprescindible que el ser humano haga uso de esos hábitos activos de los cuales nos habla Dewey (pensamiento reflexivo, iniciativa, creatividad), pues será a través de estos que podrá actuar sobre la realidad para transformarla, enriquecerla.

En el caso de los centros educativos, aplicaría el mismo criterio que para la democracia, en general, esboza Salamanca en las palabras citadas *supra*. Los centros educativos (de la escuela a la universidad) son en sí mismos espacios de convivencia en los que los actores del proceso educativo entrarán en conflicto periódicamente, en lo que atañe a la definición de aspectos tales como las formas de organización que serán adoptadas para garantizar la participación más amplia posible en la toma de decisiones, los momentos y espacios de participación, las metodologías de enseñanza consideradas más pertinentes o, incluso, los contenidos que serán incorporados en los diversos niveles de formación, entre los muchos temas que pudieran ser objeto de debate. En todos estos aspectos,

dichos actores contarán con la oportunidad de poner en práctica el criterio de *consensuabilidad*, así como las habilidades emocionales, actitudinales y comunicativas requeridas en el ejercicio del diálogo, la empatía, la negociación y la formulación de acuerdos mutuamente aceptables.

Figura núm. 2.- Síntesis del segundo capítulo



CAPÍTULO 3:

LA TEORÍA DE LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

3.1. Antecedentes y desarrollo de la teoría

En este capítulo nos abocaremos a la consideración del conflicto como proceso social, concretamente desde la perspectiva planteada por la escuela de la transformación de conflictos, por considerar esta de particular utilidad en cuanto a la relación entre democracia y educación se refiere. Para ello, resultará necesario, en primer lugar, establecer brevemente cómo se inserta esta escuela dentro del más amplio campo que conocemos con el nombre de *Manejo de Conflictos* y cuáles son los aspectos esenciales que permiten diferenciar esta corriente de pensamiento de las otras escuelas existentes en el seno de dicho campo.

De acuerdo con Reimann (2004), la naturaleza multidisciplinaria del campo de estudio cuyo objetivo es el análisis del conflicto ha favorecido la existencia de una imprecisión conceptual que ha propiciado que hasta el propio nombre de dicha disciplina sea objeto de desacuerdo y variedad de visiones: *conflictología*, *solución pacífica de controversias*, *resolución de conflictos*, *investigación para la paz* o *manejo de conflictos* son algunos de los nombres que se han empleado para denominarla.

Independientemente del nombre con el que denominemos a esta área de conocimiento, Reimann (2004) señala, además, que una variedad de términos como *arreglo de conflictos*, *resolución de conflictos*, *transformación de conflictos* e incluso *mediación*, tienden a ser empleados de manera intercambiable, abonando así la confusión del lector profano en estos temas. Ante esta realidad, la citada autora expresa que el nombre Manejo de Conflictos puede considerarse lo suficientemente amplio como para referirse a este campo de estudios, si bien aclara que tal denominación no está exenta de algunas complicaciones (Reimann, 2004, p. 2)²⁴.

Esta misma autora nos indica que dentro del Manejo de Conflictos es posible identificar tres grandes escuelas o corrientes de estudio y praxis para el abordaje de los conflictos, a saber:

a) El *arreglo de conflictos*, que se centra en el análisis de estrategias marcadamente orientadas al logro de resultados que favorezcan la construcción de soluciones beneficiosas para todas las partes en situaciones de conflicto, poniendo fin a la violencia, pero en las que no necesariamente se consideran las causas profundas del conflicto.

b) La *resolución de conflictos*, que sí se ocupa de las causas subyacentes de violencia cultural y estructural, ya sea en lo social, lo político o lo económico.

²⁴ A este respecto, conviene aclarar el planteamiento de Reimann (2004) cuando refiere el carácter "infortunado" del nombre "manejo de conflictos". El término original en inglés es *conflict management*, pudiendo traducirse *management* tanto en el sentido de *gerencia*, como de *manejo*. Ver el conflicto como un proceso que puede gestionarse ha suscitado diversas críticas, que se fundamentan esencialmente en que esta visión de un proceso tan complejo, particularmente en el mundo contemporáneo, resulta un tanto simplista. Así mismo, el término "gerencia del conflicto" puede transmitir la sensación de estar abordando las disputas desde una concepción más cercana a las teorías gerenciales y el *business*, que otra cosa. El término "manejo" si bien puede transmitir una sensación similar, resulta un poco más neutral, aspecto este que pudiera constituir el trasfondo de la elección realizada por parte de la autora para denominar el campo de estudio que nos concierne, en ausencia de una mejor definición y concibiendo este nombre como un término paraguas.

c) La *transformación de conflictos*, un enfoque que abarca los esfuerzos a largo plazo centrados tanto en los resultados que se aspira a obtener, como en el proceso y la estructura que permitirán superar la violencia directa, cultural y estructural (Reimann, 2000).

En definitiva, las tres corrientes, a pesar de estar estrechamente vinculadas, se fundamentan en premisas teóricas diferentes y difieren en aspectos tales como las nociones centrales en las cuales se sustentan, sus explicaciones acerca de las causas de los conflictos; cómo identifican a los actores involucrados en una situación de conflicto y en el abordaje constructivo del mismo; cómo observan las estrategias empleadas por tales actores durante el proceso conflictivo para satisfacer sus objetivos; y, finalmente, los criterios en función de los cuales cada una de ellas define como exitoso un proceso de paz. A pesar de estas diferencias, Reimann afirma que ninguna de estas corrientes teóricas es superior a las otras dos y que, por el contrario, cada una de ellas proporciona elementos que nos resultan de utilidad para entender el conflicto y encararlo de manera constructiva (Reimann, 2004).

La teoría de la transformación de conflictos, entonces, forma parte de un extenso linaje de estudios sobre el conflicto que, gracias a los aportes de un conjunto de investigadores en la materia, ha adquirido con el transcurrir del tiempo los rasgos y matices que le son distintivos en la actualidad. A este respecto, adentrarnos en los antecedentes de la perspectiva transformadora requiere, como condición *sine qua non*, hacer referencia a los trabajos de eminentes estudiosos y practicantes de este campo, tales como Edward Azar, Adam Curle, Herbert Kelman, Johan Galtung, Stephen Cohen, Ronald Fisher, John Burton y Jay Rothman, entre otros. La obra de estos autores ha dejado su huella en lo que hoy día

Cuadro núm. 1.- Diferencias esenciales entre las tres corrientes del Manejo de Conflictos

	Definición	Visión sobre el Conflicto	Bases teóricas	Actores del conflicto	Visión sobre los procesos de paz
Arreglo de Conflictos (Conflict Settlement)	Estrategias enfocadas en los resultados que están orientadas a obtener soluciones ganar-ganar y/o a poner un alto a la violencia directa, sin que necesariamente se aborden las causas subyacentes de conflicto.	Por estar basada en la "ideología de la gerencia", tiende a ver el conflicto como un problema de naturaleza política o de status quo: considera que los conflictos prolongados tienen su origen en la presencia de intereses incompatibles y/o en la competencia por recursos escasos, particularmente el territorio.	<i>Teoría de la elección racional</i> <i>Teoría de los juegos</i> Ve a los actores (militares y líderes políticos) como actores racionales que trabajan para alcanzar sus intereses y obtener un resultado mutuamente satisfactorio. Conceptos centrales: racionalidad, intereses, posiciones, juego no suma-cero	Militares, líderes políticos y religiosos. Principales estrategias de acción: medidas oficiales y no coercitivas como los buenos oficios, misiones de recopilación de datos, facilitación, negociación, mediación; medidas coercitivas como la mediación de poder, las sanciones o el arbitraje.	El objetivo es lograr un cese al fuego que pudiera servir de base a acuerdos políticos más permanentes. El proceso es exitoso en la medida en que es ganar-ganar; la paz es vista en términos negativos (como ausencia de guerra). No se plantea objetivos a largo plazo.
Resolución de Conflictos (Conflict Resolution)	Actividades que hacen énfasis en el proceso más que en los resultados y que buscan atender las causas subyacentes de la violencia directa, cultural y estructural.	El conflicto tiene su origen en la violencia estructural, la cual tiene elementos sociales, económicos y políticos (distribución desigual del poder, dominación, dependencia) y culturales (legitimación hecha a nivel social y cultural de la violencia estructural). El conflicto prolongado e intratable nace de necesidades humanas insatisfechas.	<i>Teoría de los juegos</i> : empleada para explicar cómo es posible superar la escasa eficiencia de los comportamientos suma cero y cómo es posible redefinir el conflicto para entenderlo como un problema compartido que puede dar pie a soluciones mutuamente aceptables. <i>Teoría de las necesidades</i> de John Burton: las necesidades y los miedos, a diferencia de los intereses, no son negociables.	Por estar orientada al proceso y las relaciones, amplía el abanico a los actores provenientes de la sociedad civil organizada, instituciones académicas, ONG, entre otros.	Los procesos de diálogo son entendidos como procesos a corto plazo, pero que generalmente traen aparejado un involucramiento a mediano plazo. El resultado será exitoso en la medida que se logren establecer intereses comunes y necesidades compartidas a través de una creciente cooperación y una mejora en la comunicación.
Transformación de Conflictos (Conflict Transformation)	Esfuerzos a largo plazo de construcción de la paz que se centran en los resultados, el proceso y la estructura; procuran superar realmente las formas de violencia directa, cultura y estructural que se han hecho evidentes.	El conflicto es el resultado de estructuras sociales y políticas desiguales y opresoras. El conflicto no solo depende de condiciones que lo propician, sino que también involucra dimensiones humanas y la necesidad de cambios estructurales. El objetivo es promover condiciones que favorezcan el desarrollo de relaciones cooperativas. Los conflictos prolongados se caracterizan por la complejidad y las contradicciones.	Toma muchas ideas de la Resolución de Conflictos, en particular el concepto de John Burton de "prevención del conflicto" y su Teoría de las Necesidades. Parte del supuesto que en las comunidades o regiones particulares, con sus características culturales, subyace un potencial para la construcción de la paz.	Amplía el espectro de actores, para involucrar no solo a los identificados en los otros dos enfoques, sino también a las comunidades de base, ciudadanos comunes, líderes comunitarios, etc.	Aspira al logro de acuerdos que aborden los asuntos sustantivos relacionados con las necesidades y temores de las partes. Se orienta al proceso puesto que busca el cambio en las actitudes y valores conflictivos negativos presentes en las partes, para incrementar la cooperación. También se orienta al cambio social con miras a crear una nueva infraestructura que de cabida al reconocimiento de los grupos marginados y la justicia social.

Fuente: Elaboración propia con base en Reimann (2004)

conocemos como teoría de la transformación de conflictos, bien sea por sus aportaciones conceptuales o por los métodos de acción concreta desarrollados por estos investigadores/practicantes al abordar situaciones de disputa y confrontación específicas. En el cuadro número 2, a continuación, sintetizamos las aportaciones más importantes de los teóricos indicados *supra*, a los fines de conocer un poco de la genealogía de la transformación de conflictos:

**Cuadro núm. 2.- Genealogía de la teoría de la Transformación de Conflictos:
Autores y aportaciones esenciales**

Autor	Aportaciones esenciales
John Burton	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea la <i>teoría de las necesidades humanas</i>, conforme a la cual los conflictos no se producen como consecuencia de que el ser humano sea intrínsecamente agresivo, sino que son producto de la insatisfacción de necesidades esenciales como consecuencia de la existencia de instituciones y normas sociales que resultan incompatibles con dicha satisfacción. De esta manera, Burton identifica aspectos estructurales (instituciones, prácticas sociales) que configuran un escenario favorable al desarrollo de los conflictos violentos. • Las necesidades humanas son entendidas por Burton en sentido amplio; abarcan no solo aspectos como la vivienda y la alimentación, sino que incluyen otras de naturaleza más psicológica como el reconocimiento y la identidad.
Edward Azar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla el concepto de <i>conflictos sociales prolongados o intratables (protracted social conflicts)</i>. Este hace referencia a las disputas entre grupos comunales caracterizadas por su prolongación en el tiempo y el uso de la lucha violenta. Este concepto facilitó la comprensión de muchos conflictos contemporáneos y la necesidad de abordarlos desde una perspectiva estructural y no meramente coyuntural. • Azar considera que los conflictos son intrínsecos a las relaciones humanas; en otras palabras, constituyen un hecho habitual en el marco de las relaciones sociales. • Suscribe la teoría de las necesidades humanas de

	John Burton, la cual sirve de sustento a su obra.
Johan Galtung	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocido por su desarrollo del concepto de paz. Galtung indica que la paz puede ser asumida en dos sentidos: a) como <i>paz negativa</i>, entendida esta como la ausencia de guerra o violencia física manifiesta; y b) <i>paz positiva</i>, la cual hace referencia a la existencia de las condiciones socio-estructurales que permitan el desarrollo del ser humano y la satisfacción de sus necesidades básicas, económicas, sociales y políticas. • Su concepción de la paz nos remite, nuevamente, a la necesidad de observar cómo los aspectos sociales, políticos y económicos, de naturaleza estructural (instituciones, normas sociales, entre otros) inciden en la posibilidad de que los conflictos sean canalizados por vías pacíficas. • La violencia, de acuerdo con Galtung, reviste diversas formas: está la <i>violencia directa</i>, aquella que se expresa a través del uso de la violencia física; existe la <i>violencia estructural</i>, que es aquella derivada de la existencia de instituciones sociales injustas y/o excluyentes; finalmente está la <i>violencia cultural</i>, que atañe a los patrones, costumbres, hábitos sociales e incluso los discursos que legitiman la desigualdad, la exclusión y la discriminación.
Adam Curle	<ul style="list-style-type: none"> • Suscribe la concepción galtusiana sobre la paz y la violencia, la cual sirve de base a sus planteamientos teóricos. • Es el primer teórico en emplear el término "transformación". • Curle afirma que existen dos tipos de relaciones: <i>pacíficas</i> y <i>no pacíficas</i>. En las relaciones no pacíficas puede hacerse manifiesta la violencia física, pero también otras formas de violencia caracterizadas por la hostilidad no abierta, como son la violencia económica, social y psicológica. De acuerdo con la visión de Adam Curle, la paz es inexistente no solo porque haya violencia palpable, sino que además influyen variables tales como la existencia de condiciones estructurales que se traduzcan en una situación de constreñimiento a las posibilidades de desarrollo de un sector social determinado, en el marco de las relaciones sociales.
Burton, Cohen, Azar, Kelman y Rothman como parte	<ul style="list-style-type: none"> • La <i>resolución interactiva de conflictos</i> (<i>interactive conflict resolution</i>) es una corriente para el abordaje empírico de los conflictos que surge a inicios de los 1960 y agrupa a un conjunto de métodos interactivos aplicados en grupos pequeños, cuyo objetivo es

de la <i>resolución interactiva de conflictos</i>	<p>analizar y contribuir a la resolución de conflictos comunales prolongados y conflictos internacionales que han escalado a estadios violentos y aparentemente intratables (Fisher, 2002).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Burton, Cohen, Kelman, Azar y Rothman contribuyen al desarrollo de esta corriente a través de la realización de diversos talleres orientados a atender conflictos prolongados en diferentes partes del mundo: Chipre, Israel-Palestina, Egipto-Israel, Malasia, Reino Unido-Argentina, Líbano, Sri Lanka, entre otros. • Los métodos desarrollados por cada uno de estos autores, si bien difieren en algunos aspectos, comparten los siguientes rasgos: La solución del conflicto recae en manos de los actores de la disputa, quienes cuentan con la ayuda de un tercero que interviene en calidad de facilitador imparcial, es aceptado por todas las partes y cuya tarea radica en favorecer la comunicación entre los actores del conflicto. El método de trabajo se basa en la realización de talleres o encuentros de solución de problemas, en los cuales representantes de las partes en conflicto interactúan cara a cara; dichos representantes revisten carácter no oficial, no representan a Estados o gobiernos, sino que pueden ser ciudadanos pertenecientes a los grupos en disputa, individuos influyentes que provienen de sectores sociales particulares (academia, política, empresariado, por ejemplo) o representantes de sectores de alto nivel (Fisher, 2002, pp. 61-62). Esta práctica da origen a la llamada "diplomacia de segunda pista" (<i>second track diplomacy</i>) o "diplomacia ciudadana" (<i>citizen's diplomacy</i>) que luego será acogida y ampliada en la transformación de conflictos. • Esta perspectiva acoge los postulados de la Psicología Social, conforme a la cual los factores subjetivos (percepciones, pautas de comunicación y actitudes hostiles) requieren ser atendidos en una situación de conflicto.
--	--

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro anteriormente presentado podemos colegir que, en el caso de John Burton, la teoría de la transformación de los conflictos se basó fundamentalmente en su concepción de las necesidades humanas; en nuestra opinión, el planteamiento de Burton representa una manera de

entender las causas de los conflictos diametralmente diferente a la plasmada en la visión hobbesiana que esbozáramos en el capítulo segundo. Si para Hobbes la agresividad es una condición natural en el hombre, producto de sus pasiones y su deseo de imponerse a los otros, en Burton encontramos que las causas de discordia y choque están más bien vinculadas a la satisfacción de una plétora de necesidades, que van desde las más elementales (alimento, vivienda) hasta las más trascendentes (reconocimiento). De esta manera, Burton nos presenta una visión mucho más amplia y optimista del ser humano de la que podemos encontrar en Thomas Hobbes.

Edward Azar, por su parte, realiza una contribución esencial en lo que a la noción de conflicto en sí misma se refiere. Su planteamiento en torno a los llamados *conflictos sociales prolongados* marcó un antes y un después en la comprensión de aquellas situaciones de conflicto caracterizadas por su duración y resistencia al arreglo pacífico. Está claro, a partir del planteamiento de Azar, que no todos los conflictos pueden ser abordados de la misma manera; en algunos casos, puede que el abordaje orientado al cese de la violencia manifiesta pueda dar sus frutos, pero en otros casos, dada la naturaleza estructural de los asuntos que motivan la disputa, la construcción de la paz requerirá, necesariamente, asumir una postura resolutiva (*ergo*, considerar las causas subyacentes) e incluso transformadora (de las relaciones, instituciones y sistemas que propician el ejercicio de la violencia).

De los trabajos de Galtung y Curle, la transformación de conflictos adopta su manera amplia de entender la violencia y la paz. La violencia había sido entendida, hasta entonces, esencialmente como violencia física; gracias a los aportes de Galtung y Curle queda claro que la

violencia es, en realidad, un fenómeno multidimensional y que adopta diversidad de rostros: además de la violencia física, están otras formas a veces más sutiles como la psicológica y la cultural, las cuales, en la mayoría de los casos, están enraizadas en los propios pilares de los sistemas e instituciones de las sociedades consideradas. Además, Curle introduce en la reflexión sobre el tema la idea de “transformación”, que, a la larga, daría nombre a la perspectiva en que se enmarca esta Tesis Doctoral.

Cuadro núm.3.- Visión de Johan Galtung sobre la violencia y la paz

Violencia	
Violencia directa o violencia por parte del actor: violencia intencional ejercida por una actor de manera individual o en el marco de una colectividad	Su subdivide en: <ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Física
Violencia indirecta o estructural: deriva de la estructura social en sí misma. Puede ocurrir entre seres humanos, grupos de seres humanos (sociedades), sociedades (alianzas, regiones) y en el mundo	Se clasifica en dos tipos esenciales: <ul style="list-style-type: none"> • Política = represión • Económica = explotación Estructuralmente hablando, tiene lugar a merced de la penetración, segmentación, fragmentación y marginalización
Violencia cultural: de carácter simbólico, es aquella que legitima la violencia directa y la estructural. Se asienta en factores tales como la religión, ideología, el lenguaje, las artes, la ciencia, la ley, los medios de comunicación y la educación.	
Paz	
Paz negativa: ausencia de violencia de cualquier tipo	Paz positiva: se clasifica en tres subtipos: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Paz positiva directa:</i> consiste en la gentileza verbal y física; satisfacción de las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad 2. <i>Paz positiva estructural:</i> implica la existencia de condiciones para la libertad, la equidad, el diálogo, la integración social, la solidaridad y la participación. 3. <i>Paz positiva cultural:</i> se caracteriza por la legitimación de la paz y la construcción de una cultura de paz.

Fuente: Elaboración propia con base en Galtung (1993)

Finalmente, la actividad práctica de Burton y Azar, así como la de Cohen, Rothman y Kelman, marcarían la pauta del desarrollo posterior de la praxis transformadora. Los trabajos de estos pioneros sentaron las bases

de lo que hoy en día caracteriza a los procesos de transformación de conflictos, como es el desarrollo de procesos de construcción de la paz basados en la realización de talleres de trabajo y de resolución de problemas en los cuales los actores del conflicto son los protagonistas fundamentales, acompañados y apoyados por equipos de facilitadores que funcionan, esencialmente, como proveedores de unas condiciones y unas herramientas prácticas que favorecerán que aquellos construyan soluciones propias y creativas para dar atención a las necesidades que subyacen a las disputas que les dividen y crear así las condiciones para una paz duradera.

La transformación de conflictos, entendida como corriente teórica y también como praxis para la construcción de la paz, comienza a desarrollarse con fuerza a inicios de los años 1990 (Kriesberg, 2011; Lederach & Maise, 2003). A partir de este momento, la denominación *transformación de conflictos* ha venido ganando terreno y ha sido empleada cada vez con mayor frecuencia, lo cual no necesariamente significa que este término haya sido definido con mayor precisión y claridad a lo largo del tiempo (Ryan, 2007). En tanto teoría, guarda íntima relación con el arreglo de conflictos y, sobre todo, la resolución de conflictos, haciendo particular énfasis en el estudio de los conflictos intratables y destructivos a gran escala (Kriesberg, 2011).

A pesar de estar entroncada en estudios y experiencias que datan ya de la década de los 1960 y de la fuerza que ha cobrado la idea de la transformación de conflictos tras el fin de la "guerra fría", en opinión de diversos autores la teorización en el marco de la corriente transformadora atraviesa apenas sus fases iniciales. Kriesberg (2011), por ejemplo, indica que actualmente no existe una teoría marco (*grand theory*) de la

transformación de conflictos; para este autor contamos más bien con propuestas aisladas, generalizaciones empíricas e innumerables análisis de una variedad de procesos sociales. Miall (2004) es un poco más optimista y afirma que los fundamentos de una teoría de la transformación de conflictos ya han sido establecidos y que está emergiendo una teoría en el sentido estricto de este término, si bien reconoce que existe una gran variedad de aproximaciones teóricas en uso por parte de diferentes escuelas de pensamiento y praxis dentro de este campo, teorías estas que dan cuenta de la existencia de distintos paradigmas en la materia. En definitiva, parece posible concluir que la transformación de conflictos es una teoría en pleno proceso de construcción y desarrollo, en la cual aún resta mucho por hacer, pero cuya entidad epistemológica no parece estar en discusión.

A este respecto, huelga comentar que la vinculación de la transformación de conflictos con los enfoques que le han precedido, en particular con la resolución de conflictos, no ha estado exenta de problemas, al punto que algunos teóricos han llegado incluso a considerar que resulta innecesario introducir un nuevo término como es el de "transformación". Mitchell (2002), por ejemplo, asume inicialmente esta postura y señala que el uso del denominador "transformación" añade una noción más a la ya amplia variedad de conceptos existentes dentro del Manejo de Conflictos; así mismo, considera que los argumentos esenciales contenidos dentro de la noción de "transformación" y que en principio le diferencian de la resolución de conflictos, perfectamente podrían ser incluidos dentro de esta última. Sin embargo, tras examinar con mayor detenimiento las diferencias entre los postulados de la resolución de conflictos y los planteamientos de la perspectiva transformadora, este autor reconoce que existen diferencias importantes entre una y otra

corriente, lo que le lleva a reconsiderar su cuestionamiento inicial a la existencia de la corriente transformadora. En definitiva, resulta posible afirmar que a pesar de las estrechas vinculaciones entre la teoría de la transformación de conflictos y sus predecesoras, podemos establecer claras distinciones entre ellas y reconocer el *status* teórico diferenciado de la perspectiva transformadora, aun cuando se encuentre en proceso de construcción y consolidación.

El hecho de que no podamos hablar de una teoría de la transformación de conflictos plenamente consolidada, sino más bien de distintos modelos o aproximaciones aún en formación, no obsta para que puedan referirse algunos aspectos distintivos de esta teoría que parecen estar presentes en los planteamientos de los diversos autores y practicantes que han venido trabajando en este ámbito. Ryan (2007) considera que las características comunes a las diferentes formulaciones teóricas existentes dentro de la perspectiva transformadora son las siguientes:

1. La premisa de que es posible construir una paz duradera a partir del conflicto violento y destructivo.
2. La inclusión del pensamiento creativo como una herramienta para ser aplicada en los procesos de transformación de los conflictos y construcción de la paz.
3. La importancia atribuida al cambio profundo y de amplio espectro²⁵.

²⁵ Lederach y Maisse (2003) definen con claridad este aspecto y entienden el cambio profundo y multidimensional como aquel que abarca cuatro aspectos: el *personal* (los aspectos cognitivos, emocionales, perceptivos y espirituales de los individuos involucrados en la transformación), el *relacional* (los vínculos y patrones de relación entre las personas que han estado involucradas en un conflicto), el *estructural* (*ergo*, las estructuras sociales, organizaciones e instituciones de los grupos sociales en conflicto que influyen en sus posibilidades de satisfacer sus necesidades esenciales) y el *cultural* (que atañe tanto a la manera en que el conflicto influye en los patrones de vida de las personas, como a la forma en que la cultura moldea la manera en que los grupos sociales responden al conflicto).

4. La comprensión del conflicto como un proceso dinámico, con el potencial de actuar como agente positivo para el cambio.
5. La importancia atribuida al empoderamiento de las culturas autóctonas y su apertura hacia estas.
6. El reconocimiento de que la transformación es un proceso a largo plazo, en el que las recetas coyunturales no funcionan.
7. El énfasis otorgado a la inclusión de todos los niveles de la sociedad en los procesos de transformación.

3.2. La formulación teórica de la transformación de conflictos: las aportaciones de John Paul Lederach

En las líneas que preceden, hemos hecho referencia al surgimiento y desarrollo de la perspectiva transformadora, dentro del campo de estudios conocido como Manejo de Conflictos. Indicamos, a este respecto, que la teoría de la transformación de conflictos se encuentra aún en desarrollo y que si bien no es posible hablar de una teoría unificada, sí podemos identificar una variedad de planteamientos y propuestas que comparten algunos rasgos centrales en común. En este apartado acometeremos el estudio del que, sin duda alguna, constituye el teórico más emblemático de la transformación de conflictos: John Paul Lederach. Hemos escogido la obra de este autor para adentrarnos en la teoría de la transformación de conflictos porque, tal como plantea Miall (2004), el trabajo de Lederach constituye, quizás, una de las expresiones más comprehensivas de la corriente transformadora para los practicantes y estudiosos de esta perspectiva sobre el abordaje de los conflictos; en efecto, la revisión de los escritos de Lederach permite observar que este autor no solo recoge las influencias de los más reconocidos precursores de esta teoría, entre los

cuales se cuentan Azar, Galtung, Burton y Curle, por mencionar solo algunos, sino también el interés que ha puesto este investigador en la sistematización de los postulados de la perspectiva transformadora y la visión amplia desde la cual ha emprendido dicha sistematización.

Como refiere el propio Lederach (Lederach & Maise, 2003), comienza a emplear el término “transformación de conflictos” a finales de los 1980. Para ese entonces, estaba participando en diversas iniciativas de paz en Centroamérica junto a varios colegas latinoamericanos; en ese momento, su vocabulario sobre el conflicto estaba impregnado de la terminología propia de las corrientes del arreglo y resolución de conflictos, terminología esta que, según describe Lederach, causaba inquietud y sospecha entre los practicantes de esta región del mundo, quienes estaban convencidos de que las soluciones rápidas ante problemas socio-políticos tan profundos como los existentes en América Central, resultaban poco promisorias en términos de sus posibilidades de coadyuvar a un cambio sustancial en la situación de tales países. Sin embargo, comenzar a emplear la nueva terminología de la “transformación” no resultó del todo sencillo. Por una parte, el término “resolución” había alcanzado un posicionamiento y aceptación en los círculos académicos y políticos predominantes²⁶ (Lederach, 1994; Lederach & Maise, 2003); por la otra, la idea de la transformación podía ser vista como excesivamente utópica o idealista (Lederach & Maise, 2003). John Paul Lederach señala que la visión resolutive se caracteriza por estar enfocada al resultado final frente a una determinada crisis, razón por la cual no nos permite centrarnos en los aspectos más profundos de un conflicto, como son los estructurales, relacionales y culturales. Por el contrario, la transformación de conflictos se caracteriza por tener una visión holista e integral del conflicto dentro de la

²⁶ Lo que en inglés se denomina *mainstream*.

cual se asume que este puede tener efectos potencialmente destructivos o constructivos y que constituye un proceso que transforma la comunicación, las relaciones, las percepciones, los temas y la organización social en sí misma (Lederach, 1994).

Lederach considera que hablar de "transformación del conflicto" supone emplear una terminología que es no solo precisa, sino también "científicamente" consistente y dotada de una clara visión en cuanto a los objetivos que pretende alcanzar. De acuerdo con su punto de vista, la transformación de conflictos es más que un amasijo de técnicas concretas; se trata de una teoría que nos proporciona un marco de análisis -unos lentes para emplear la metáfora utilizada por Lederach- que permite darle sentido al conflicto en tanto proceso social (Lederach & Maisse, 2003). En otras palabras, para Lederach la transformación de conflictos es más que un método, es una manera de abordar el estudio y la comprensión del conflicto, afirmación esta que nos remite a la justificación proporcionada *supra* respecto a la elección de este teórico en particular a la hora de estudiar la teoría de la transformación: Lederach la concibe como una teoría, amén de una praxis para el abordaje de los conflictos. A este respecto, Lederach indica que los rasgos característicos de esta manera de entender y tratar el conflicto son los siguientes (Lederach & Maiesse, 2003):

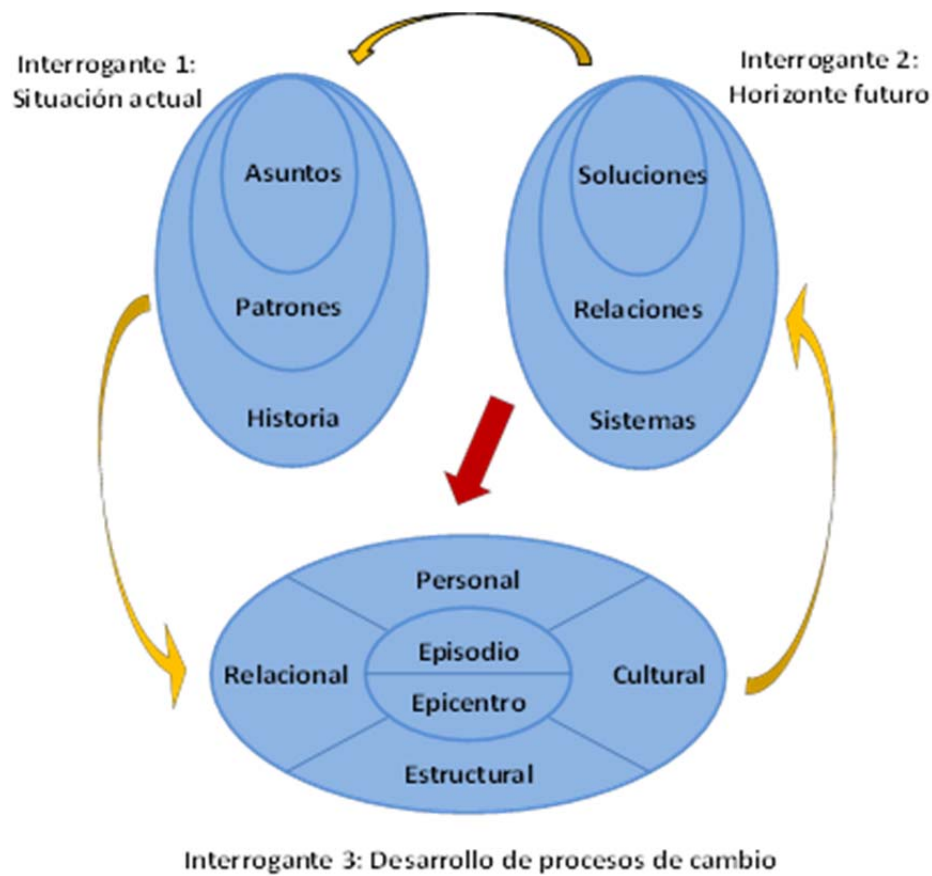
- El conflicto es visto y analizado como una situación positiva, en tanto proceso que puede propiciar el cambio y el desarrollo, más allá de la destrucción y el sufrimiento que en determinados momentos puede provocar. Todo dependerá de cómo sea canalizado, más que de su existencia en sí mismo.

- El conflicto es entendido, así mismo, como un proceso consustancial a las relaciones humanas, el cual experimenta períodos de auge y de retroceso.
- La transformación de los conflictos, más que estar orientada al logro de resultados a corto plazo, promueve la construcción de plataformas que permitan atender, simultáneamente, las necesidades inmediatas y las transformaciones estructurales, así como los patrones de relación existentes dentro del grupo social.
- La paz es vista como enraizada en la calidad de las relaciones que se establecen entre los distintos actores sociales. La paz es un fenómeno dinámico, adaptativo y cambiante.
- La construcción de una paz sostenible requiere de cambios en varios niveles: personal, interpersonal, intergrupar y socio-estructural.

La figura número 3 sintetiza los aspectos esenciales de la perspectiva transformadora, tal como la ha concebido John Paul Lederach. Esta representación gráfica nos indica que la transformación de conflictos opera en torno a tres aspectos, a saber:

1. La situación actual, dentro de la cual encontramos tres variables en concreto: los *asuntos* o temas substantivos que motivan el conflicto, los *patrones* de relación que se han establecido entre los actores de la situación conflictiva y la *historia* o trayectoria que ha caracterizado la relación entre tales actores.

Figura núm. 3
La gran imagen de la transformación de conflictos



Fuente: Lederach y Maiesse (2003, p. 8)

2. El horizonte de futuro, que atañe a los tres grandes niveles en los que se manifestarán los cambios que resultará necesario emprender para lograr una solución pacífica al conflicto. Dentro de esta variable encontramos las *soluciones* planteadas para cada uno de los asuntos o temas que causan la discordia, las *relaciones* entre los actores y el *sistema* del cual estos forman parte.
3. El desarrollo de los procesos de cambio, aspecto este referido a las cuatro grandes dimensiones en las que resultará necesario trabajar para poder provocar los cambios indicados en el

aspecto precedente. En este sentido, la transformación de conflictos implica cambios en el plano *personal*, es decir, individual, puesto que apuesta por una revisión de las percepciones de los actores y por dar atención a sus sentimientos, emociones y necesidades; por otra parte, está la dimensión *relacional*, que abarca los cambios requeridos en los esquemas de interrelación de los miembros del sistema; en tercer lugar, están los cambios en la dimensión *cultural*, dentro de la cual se insertan las creencias, estereotipos y/o prácticas que son fuente de violencia interpersonal y/o intergrupala; finalmente, tenemos la dimensión *estructural*, que comprende las transformaciones institucionales necesarias para que la paz sea posible.

Cuadro núm. 4.- Las cuatro dimensiones de cambio en la Transformación de Conflictos

	Personal	Relacional	Estructural	Cultural
Efectos del Conflicto	Las personas se ven afectadas de manera positiva y negativa en su bienestar, autoestima, estabilidad emocional, capacidad de percibir con claridad	Afecta los patrones de interacción y comunicación	Condiciones socio-estructurales que están en la raíz del conflicto (instituciones, organización económica, etc)	Afecta los patrones grupales y, a su vez, la cultura es el contexto de base para el desarrollo de mecanismos para atender los conflictos
Objetivos a lograr	Minimizar los efectos destructivos y propiciar el crecimiento físico, emocional y espiritual.	Minimizar la comunicación pobre y fortalecer el mutuo entendimiento .	Fortalecer instituciones que den satisfacción a las necesidades básicas, promover la participación, promover mecanismos para reducir las interacciones adversativas.	Poner al descubierto los patrones culturales que favorecen la violencia y aquellos que pueden permitir abordar pacíficamente las diferencias.

Fuente: Elaboración propia con base en Lederach y Maisse (2003)

3.3. El carácter democrático de la perspectiva transformadora

El desarrollo de la perspectiva de la transformación de conflictos ha operado un cambio sustantivo no solo en la tradicional visión hobbesiana del conflicto, sino además -y esto reviste la mayor importancia- en la concepción acerca de quiénes son los actores que están llamados a desempeñar un claro protagonismo en los procesos de canalización pacífica de los antagonismos y construcción de la paz. Conforme a lo planteado dentro de la transformación de conflictos, particularmente bajo la formulación de Lederach, cuando tiene lugar un conflicto, especialmente si se trata de uno de naturaleza prolongada o intratable, lo usual es que una variedad de sectores dentro de la sociedad tiendan a verse afectados. Es por ello que dentro de esta teoría se considera que los actores del conflicto están ubicados en diferentes niveles o *pistas*²⁷ (*tracks*, conforme a la terminología empleada en inglés) y que, por tal motivo, al momento de abordar empíricamente un conflicto en aras de su transformación, deban participar actores ubicados en los diferentes niveles²⁸. Tales niveles son los siguientes (ver figura número 4):

- *Nivel 1*: está conformado por los líderes políticos y militares, situados en posiciones clave de poder. Son pocos en relación con la cantidad de personas que se ven afectadas por un conflicto, pero pueden actuar como sus representantes en un proceso de negociación.

²⁷ El término en inglés que se emplea para hacer referencia a estos niveles o pistas es "track". En alguna literatura en castellano sobre la transformación de conflictos es posible encontrar el uso del término en inglés.

²⁸ Éste es el motivo por el que, con el desarrollo de esta perspectiva, se comienza a hablar de "diplomacia de múltiples pistas".

- *Nivel 2:* aquí se ubican lo que pudiera denominarse "líderes intermedios", dentro de los cuales es posible hacer referencia a académicos, profesionales, representantes de organizaciones no gubernamentales, líderes religiosos o del mundo político, por ejemplo. Se trata de personas que han alcanzado prestigio y/o reconocimiento por alguna razón, lo que les confiere legitimidad como para participar en procesos de negociación. Los actores del nivel 2 son más numerosos que los del nivel 1, pero siguen representando un número reducido en comparación con la población afectada por la situación de divergencia.
- *Nivel 3:* es el grupo más numeroso de actores y está conformado por lo que pudiera llamarse "el ciudadano de a pie": campesinos, trabajadores, representantes locales de agencias humanitarias o de desarrollo, las personas desplazadas o refugiadas con motivo de un conflicto violento e, incluso, algunos actores de las hostilidades como las guerrillas o combatientes. (Lederach, 1994; Reimann, 2004).

Los modelos y teorías tradicionales en el campo del Manejo de Conflictos (en otras palabras, los enfoques que se ubican dentro de la perspectiva del arreglo de conflictos) hacían referencia casi exclusivamente a los actores ubicados en el nivel 1; la concepción resolutive es más abarcadora y se abre a la consideración de los actores del nivel 2, pero será con el desarrollo de la perspectiva transformadora que los actores del nivel 3 comiencen a adquirir relevancia dentro de los procesos de solución pacífica de los conflictos y construcción de la paz.

Es precisamente con base en esta manera de entender los actores de la transformación que Lederach (1994) habla de la necesidad de crear

Figura núm. 4
Actores de la Transformación de conflictos en la FACES



Fuente: Elaboración propia con base en Lederach (1994)

una "infraestructura o base social de la paz", pues la construcción de una paz auténtica no puede estar librada a la negociación entre élites (políticas y/o militares), sino que requerirá la participación activa de todos los actores sociales (niveles 2 y 3) inmersos en una situación de conflicto. En definitiva, es precisamente ese "ciudadano de a pie" el que más afectado resulta por las estructuras injustas, la exclusión, la pobreza o la violencia; por lo tanto, habrá de desempeñar un rol estelar tanto en el diseño como en la implementación de medidas orientadas a la construcción de la paz. De hecho, si consultamos la evolución de las cifras de personas afectadas por conflictos armados en el mundo, desde la Segunda Guerra Mundial hasta la fecha, elaboradas por las agencias humanitarias intergubernamentales así como por organizaciones no gubernamentales, podremos constatar que la población civil representa

en la actualidad aproximadamente un 80% de las víctimas de la guerra²⁹; pero incluso en los casos de conflictos en donde la violencia no se ha hecho manifiesta, son los ciudadanos comunes y corrientes, más que los grandes líderes políticos, los principales afectados por la injusticia, la discriminación, la pobreza o la exclusión.

Desde el marco englobador propuesto en la teoría y la praxis de la transformación de conflictos, una infraestructura de paz que atraviese todos y cada uno de estos niveles ha de cumplir con dos objetivos primordiales: primero, recoger las aportaciones provenientes de los actores ubicados en cada uno de ellos con la finalidad de establecer qué características ha de tener el proceso de paz; y, segundo, incorporar a los tres sectores en la implementación del proceso de paz acordado. Tales objetivos deben alcanzarse preservando la legitimidad de los actores provenientes de cada nivel y realizando las coordinaciones necesarias para que la participación de aquellos esté debidamente engranada (Lederach, 1994). Este mismo autor enuncia, además, los principios en función de los cuales debe erigirse esa infraestructura social de la paz (Lederach, 1994):

1. *Reforzar a la población nativa:* ante todo, un proceso de transformación debe emprenderse empleando los recursos disponibles en el propio contexto conflictivo. Estos recursos incluyen los tangibles o materiales, tales como materias primas o aparatos, pero incorporan por encima de todo a las personas que habitan el área donde tiene lugar el conflicto, así como el conocimiento del

²⁹ Respecto a esta cifra, en los informes anuales que elabora el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) sobre la situación de los desplazados y refugiados en el mundo pueden observarse algunos de los principales cambios que se están dando en los conflictos armados y cómo la población civil, no combatiente, es cada vez más víctima directa de las hostilidades, al punto de haberse convertido, literalmente, en un blanco de guerra.

cual estas disponen. Según afirma Lederach (1994, p. 14): "que la gente se vean a sí mismos [*sic*] como el recurso con que tratar sus propios problemas, es tan importante como cualquier producto o solución".

2. *Dar importancia a la cultura:* todas las culturas y grupos desarrollan mecanismos o prácticas para abordar los conflictos que les son propios. Estos parámetros culturales deben ser considerados con la finalidad de emprender el proceso de transformación. Precisa Lederach que la diplomacia tradicional se ha centrado notablemente en el uso de las prácticas y métodos de resolución desarrollados por occidente, las cuales no necesariamente son aceptadas en contextos culturales diferentes e incluso pueden ser asumidas interpretándolas bajo sesgos culturales que le son propios. La transformación de conflictos llama la atención acerca de la importancia de explorar, descubrir e incorporar los mecanismos culturales de transformación de conflictos existentes en la propia localidad donde se escenifica la disputa (Lederach, 1994), dejando de lado la pretensión de trasladar allí modelos provenientes de otras latitudes que no necesariamente son válidos en la situación abordada.
3. *Asumir un compromiso de largo plazo:* para construir una infraestructura social de paz ante un conflicto prolongado o intratable se requiere necesariamente de un compromiso a largo plazo, toda vez que la transformación del conflicto supone un cambio en los patrones de relación históricamente establecidos entre los actores de la disputa. En situaciones de conflicto prolongado, es importante reconocer que la transformación pacífica puede requerir de un tiempo dilatado para concretarse que trasciende la atención de episodios concretos de conflicto. La

mediación bajo el modelo occidental implica el envío de un equipo de facilitadores, cuyo objetivo es propiciar que un conflicto llegue a su fin de la manera más expedita posible. En el caso de los conflictos crónicos, tal esquema no es viable y es necesario adoptar un marco que no solo permita dar atención a los asuntos inmediatos, sino además emprender esfuerzos de largo plazo en favor de la paz (Lederach, 1994).

Si retomamos la idea de concebir la democracia como un espacio para la transformación del conflicto, o lo que es lo mismo, para la transformación de la realidad, nos encontramos con que aquí entra en juego nuevamente ese ciudadano del que nos habla Dewey en su obra. John Dewey concibe al demócrata como un ciudadano activo, como un "organismo" que no se conforma con acomodarse a su "entorno", sino que además es capaz, a través del uso de su inteligencia, de actuar para cambiar dicha realidad. De allí la devoción con la cual Dewey trata el tema educativo, ya que para este autor la educación desempeña un rol fundamental en el desarrollo del ciudadano activo, que no es otra cosa que un individuo libre:

Para Dewey, el ser humano es ante todo un ser libre y la única organización que fomenta su completo desenvolvimiento es la democrática. [...] La democracia se basa en la fe en las capacidades de la naturaleza humana, en la inteligencia del individuo y en el poder de la experiencia conjunta cooperativa para conseguir esa doble finalidad de desarrollo pleno del sujeto y de bienestar social, que nunca han de aparecer como términos antitéticos. Para ello, se confía en el poder de la educación, que ha de estimular ese pensamiento reflexivo, esa dirección inteligente de la acción, esa búsqueda del bien común. *La educación ha de lograr que el hombre sea realmente libre.* (Guichot, 2003, pp. 133 y 135)

Dentro del pensamiento deweyano, la búsqueda del bien común, la transformación de la realidad a favor de un mayor bienestar colectivo, a la vez que también individual, en ningún momento es planteado como un asunto de élites o como algo privativo de un sector particular de la sociedad. Tiene tanta responsabilidad social el ciudadano de a pie como el líder político, un aspecto en el que los planteamientos de John Dewey convergen plenamente con los postulados de la perspectiva de la transformación de conflictos. Así como Dewey considera que todo ciudadano es capaz del juicio reflexivo, la iniciativa y la inventiva, igualmente la teoría de la transformación de conflictos estima que todo ciudadano puede desempeñar un papel útil en los procesos de canalización positiva de los conflictos y (re)construcción de la paz; y, más aún, se valoran las especificidades culturales y las contribuciones que localmente se pueden realizar a favor de la transformación. Tal como nos plantea Lederach, refiriéndose a la importancia de construir una base social de paz:

[...] la transformación del conflicto debe prever, incluir, respetar y promover activamente los recursos humanos y culturales de un determinado lugar. Esto exige ponerse "unos lentes nuevos" a través de los que no "vemos" el lugar y la gente que está en él como "problema", y lo externo como la "solución". Más bien entendemos el objetivo de transformación a largo plazo como algo que hay que crear y construir sobre la base de la gente y de los recursos del lugar. (Lederach, 1994, p. 14)

La democracia como forma de vida, como espacio para la transformación de la realidad, como organización política del desacuerdo, en definitiva, requiere el compromiso activo del ciudadano; este no es accesorio ni mucho menos sustituible. Como las células al organismo, es el ciudadano el que da vida a la sociedad democrática y lo hace en la

medida en que emplea su inteligencia para recrear y rediseñar de manera constante la realidad social que le circunda.

Dewey es plenamente consciente de que, para formar este tipo de ciudadanos, la escuela (entendida acá más ampliamente como la institución educativa en todos y cada uno de los diferentes niveles o etapas del sistema educativo) debe actuar como algo más que un espacio para la transmisión de “ciertos hechos y verdades” y necesita convertirse en un centro social (Dewey, 1902). Dada la creciente complejidad de las sociedades, la plétora de problemas que afectan en el día a día a los ciudadanos y las limitaciones del Estado para abordar tales circunstancias, John Dewey ve en la escuela una respuesta, un ámbito desde el cual atender tales circunstancias. Así reflexiona Dewey en torno a la escuela como centro social y el tipo de ciudadano que a merced de esta se puede llegar a construir:

Ahora nuestra vida comunitaria ha despertado repentinamente; y al despertar se ha encontrado con que los asuntos y las instituciones del Estado representan tan solo una pequeña parte de los importantes propósitos y los difíciles problemas de la vida, y que incluso esa pequeña fracción no puede ser atendida adecuadamente si no es bajo la luz de un amplio rango de consideraciones domésticas, económicas y científicas que están ampliamente excluidas de la concepción de ciudadanía del Estado. Nos encontramos con que nuestros problemas políticos involucran asuntos de raza, cuestiones vinculadas a la asimilación de diversos tipos de idiomas y costumbres; [...] los problemas políticos más serios derivan de cambios y ajustes industriales y comerciales subyacentes; [...] los problemas políticos más acuciantes no pueden ser solventados por medidas legislativas especiales o a través de la actividad ejecutiva, sino a través de la promoción de la empatía recíproca y el entendimiento. [...] El aislamiento entre el Estado y la sociedad, entre el gobierno y las

instituciones familiares, de negocios, etc., se está resquebrajando. Nos damos cuenta de lo delgada y artificial que es tal separación. Comenzamos a ver que estamos lidiando con la compleja interacción de una variedad de fuerzas vitales, de las cuales sólo un pequeño número puede ser consideradas gubernamentales. El contenido del término “ciudadanía” se está ampliando; éste comienza a abarcar todas las relaciones de todos los tipos que están involucradas en la pertenencia a una comunidad. (Dewey, 1902)

Encontramos en estas palabras de Dewey varios aspectos sobre los que conviene llamar la atención. Por una parte, Dewey es consciente de que la sociedad tiende a hacerse más y más compleja, y con ello las circunstancias y problemas que la caracterizan; el Estado, ante tal realidad, ve mermadas sus capacidades para dar atención a las nuevas situaciones, pues si bien va evolucionando paralelamente a aquella, parece que no puede hacerlo a la misma velocidad que lo hace la sociedad. Resulta interesante que esta apreciación de John Dewey, formulada a inicios del siglo XX, hoy tenga cada vez más vigencia, pues es indudable que como parte de los procesos de cambio profundo que se han venido dando a nivel global, las sociedades contemporáneas han adquirido nuevos matices. Pero además, Dewey hace mención a algunos de los factores que históricamente han estado íntimamente asociados con las situaciones de conflicto, como lo son las diferencias de raza, idiomas y costumbres, que pudiéramos ubicar bajo el amplio paraguas de “diferencias culturales”; a estos se suman los trastornos propios de las transformaciones industriales y económicas, tan claras y evidentes en el contexto histórico que le tocó vivir a John Dewey como lo son en nuestro tiempo. La invitación de Dewey a trabajar la empatía y el entendimiento, representa no solo un rescate de la condición de ciudadano activo que resultó tristemente desvirtuada por algunas corrientes teóricas dentro de la

concepción democrática liberal, sino que además constituye un tácito reconocimiento de la importancia de abordar constructivamente y transformar las situaciones de conflicto. La institución educativa, en definitiva, es vista por Dewey como un espacio de encuentro social donde el ciudadano de cualquier edad y condición puede acudir para renovar la caja de herramientas con las cuales cuenta para ser y estar en el mundo.

¿Cuáles son algunas de las tareas de la escuela entendida como centro social?:

Ella debe proveer al menos parte del entrenamiento que resulta necesario para mantener al individuo apropiadamente ajustado a un ambiente rápidamente cambiante. Debe interpretar a tal individuo el significado intelectual y social del trabajo con el cual está comprometido: esto es, debe mostrarle sus relaciones con la vida y el funcionamiento del mundo. Debe servirle como sustituto parcial ante el decaimiento de los métodos fijos y dogmáticos de disciplina social. Debe proveerle de compensaciones ante la pérdida de respeto e influencia de la autoridad. Y finalmente, *debe proveer medios para reunir a las personas, sus ideas y creencias, de forma tal que disminuyan las fricciones y la inestabilidad, y se fomente una mayor empatía y una comprensión más amplia* [énfasis añadido]. (Dewey, 1902)

De estas palabras de John Dewey podemos colegir que su concepción de la escuela como centro social no se refiere a cualquier tipo de escuela, sino que el autor nos está hablando de una escuela *democrática*, entendiendo democrática aquí como un contexto caracterizado por la participación y compromiso activo del ciudadano en la deliberación pública encaminada a determinar cómo abordar de forma conjunta los problemas y situaciones que afectan a la comunidad de la

cual forma parte; un ciudadano que delibera junto a sus pares, sobre la base de la razón y empleando la fuerza de los mejores argumentos, tal como se desprende de la concepción democrática comunicativa que comentáramos en el apartado 2.1.3, a partir de los trabajos de Young (1996) y Gould (1996). Pero además, se trata de una escuela democrática no solo por la manera en que se relaciona con el ciudadano, sino también porque, tal como observamos en los planteamientos de Salamanca (2000), se trata de una escuela que *provee de medios*, con base en los cuales abordar la diversidad y las fuentes de fricción, para así sentar los pilares de un consenso social dinámico que permita transformar productivamente los conflictos. Qué extraordinaria convergencia entre los planteamientos de John Dewey, desarrollados durante las primeras décadas del siglo XX, y los postulados de la teoría de la transformación de conflictos, formulada de manera más sistemática a partir de la década de los setenta de ese mismo siglo; separadas históricamente por una brecha de casi medio siglo, ambas ven al ciudadano como el responsable último y más importante para construir una sociedad basada en la justicia, el respeto, el entendimiento recíproco, la empatía y la convivencia con base en el reconocimiento de la diversidad³⁰.

³⁰ Dewey, como se ha expresado de una u otra forma a lo largo de este trabajo, es un gran respetuoso de la diversidad y de lo que es propio a cada individuo. En el mismo discurso que hemos venido citando en estas páginas, nuestro filósofo pragmático hace referencia al caso de los niños de muy diversos orígenes culturales presentes en los Estados Unidos a inicios del siglo XX y el menoscabo que estos experimentaban en sus raíces culturales, comentando lo siguiente:

De hecho, observadores sagaces tanto en Nueva York como en Chicago han levantado recientemente una voz de alerta. Ellos han llamado la atención en torno al hecho de que en algunos aspectos los niños son rápidamente, no diré americanizados, como más bien desnacionalizados. Ellos pierden el valor positivo y conservador de sus tradiciones nativas propias, de su propia música, arte y literatura. No son completamente iniciados en la cultura de su nuevo país y con frecuencia son dejados a la deriva entre las dos. (Dewey, 1902)

3.4. Transformación de conflictos, democracia crítica y teoría crítica de la educación

Como ha podido observarse en los epígrafes precedentes, la transformación de conflictos no solo propone ver el conflicto como algo natural y cotidiano, sino además como una oportunidad para embarcarse en procesos de transformación que permitan modificar las estructuras sociales prevalecientes que resultan opresivas, excluyentes o violentas, según fuere el caso. Este aspecto nos parece de suprema importancia, puesto que uno de los retos de la democracia contemporánea radica, precisamente, en promover las vías para la transformación de todas aquellas formas institucionales o parámetros de relación que conducen a la explotación, a la desigualdad, a la inequidad y, en general, a la injusticia. En la agenda global, como en la de los actores internacionales por separado, no es raro, por ello, encontrar que cuando se hace referencia a los principales retos que enfrenta la consolidación y gobernabilidad de la democracia, se mencionan situaciones tales como la pobreza, la exclusión social, las desigualdades de género, el racismo, entre otras muchas.

La preocupación por la injusticia y las desigualdades que encontramos en la teoría de la transformación de conflictos, se encuentra presente en la noción de *democracia crítica* desarrollada por John Dewey, a la cual hiciéramos mención anteriormente en el apartado 1.4 de esta Tesis Doctoral. Goodman (2000) explica el sentido de la democracia crítica deweyana en los siguientes términos:

La democracia crítica implica también un compromiso moral para promover el “bien público” por encima de cualquier derecho individual a

acumular privilegios y poder (Barber, 1984; Dahl, 1982; Gran, 1983). En este sentido, da gran importancia a los valores de justicia económica y social. En consecuencia, la democracia crítica presupone el desarrollo de las estructuras sociales en un contexto sociohistórico. Cuando diversos grupos de personas han padecido históricamente una opresión económica, social, psicológica o todas ellas, tenemos la responsabilidad de modificar las estructuras sociales vigentes para suprimir las desigualdades precedentes, con independencia de que estén motivadas por la clase social, la religión, la herencia étnica, el género o la inclinación sexual. (pp. 57-58)

En atención a lo argumentado con anterioridad, podríamos concebir la democracia -democracia crítica, si deseamos apegarnos al término empleado por Dewey- como un *espacio para la transformación permanente de los conflictos*, entendido este como un proceso en el que los individuos hacen uso de las habilidades de diálogo, concertación y negociación para embarcarse en la definición de las líneas de acción que permitirán cambiar las estructuras sociales que resultan injustas, a la vez que se transforman a sí mismos, en tanto individuos, y transforman sus esquemas de relación mutua.

La democracia crítica, así entendida, requiere de ciudadanos preparados para su ejercicio, aspecto este en el que la educación desempeña un papel trascendental. Tal como se ha señalado con anterioridad (apartado 1.4), para John Dewey la educación ha de convertirse en un espacio de vivencias que permita al individuo experimentar la democracia como forma de vida, más que actuar como mecanismo de transmisión de contenidos teóricos respecto a esta, si lo que pretendemos es formar ciudadanos activos, reflexivos y comprometidos con el cambio social. Dewey aboga, entonces, porque la

educación sirva de entorno para el desarrollo de *ciudadanos reales* (*ergo*, capacitados para pensar y actuar democráticamente), más que de *ciudadanos formales* (entendidos estos como aquellos dotados jurídicamente de un conjunto de derechos, pero que exhiben una escasa participación y capacidad de ejercicio de tales derechos). Sin embargo, el alcance del pensamiento deweyano en esta materia es más amplio: la forja del ciudadano no se limita a dotarle de las experiencias y vivencias que le permitan tomar parte activa de los procesos políticos, económicos y sociales tal cual existen, sino que además procura incentivar el desarrollo del pensamiento crítico-analítico y creativo que le faculte para comprender las estructuras sociales que le rodean, identificar los focos de injusticia y trabajar activamente por su transformación. Así como la vida desde el punto de vista biológico se caracteriza por la renovación permanente, desde el punto de vista social ocurre lo mismo y dicha renovación solo es posible en la medida en que el ser humano es un agente social activo. Expresa John Dewey:

El tipo convencional de educación que prepara a los niños a la ejecución esmerada de tareas impuestas, porque así lo son, sin mirar a dónde conducen, se acomoda a una sociedad autocrática. [...] Pero en una democracia tales caracteres impiden la conducta acertada de la sociedad y del gobierno. [...] La conducta de la sociedad y del gobierno queda adscrita a todo miembro de la sociedad. Por eso *cada uno debe recibir una preparación que le ponga en condiciones de satisfacer esta responsabilidad* [...]. Si preparamos a nuestros hijos a obedecer órdenes, a hacer cosas, simplemente porque se les dice que las hagan, y no logramos darles confianza para actuar y pensar por sí mismos, lo que hacemos es colocar un obstáculo casi insuperable en el camino de *vencer los defectos actuales de nuestro sistema* y de establecer la libertad de los ideales democráticos. [...] A los niños de la escuela [...] *se les debe permitir*

desarrollar cualidades de iniciativa, de independencia y de ingenio antes de que desaparezcan los abusos y fracasos de la democracia [énfasis añadido]. (Dewey, 1962, pp. 121-122).

Llegados a este punto, podemos observar que existe una clara complementariedad entre las tesis de John Dewey y los planteamientos de la teoría de la transformación de conflictos, pues, tal como hemos indicado, esta última no solo destaca el carácter natural y habitual del conflicto, sino que además observa este proceso desde una óptica positiva. El conflicto, en este sentido, constituye una oportunidad para la transformación social, para la superación de las estructuras de desigualdad y la revisión de las relaciones impregnadas de injusticia o violencia de distinto tipo. El demócrata por el cual aboga John Dewey, el ciudadano que apuesta a formar a través de los procesos educativos, un ciudadano activo y comprometido, reflexivo y analítico, creativo y orientado a la resolución de problemas concretos, es también el ciudadano retratado por la teoría de la transformación de los conflictos, que no se resigna a aceptar la realidad como es actualmente sino que busca transformarla. No importa cuál sea su ubicación dentro del orden social, si está en posiciones de liderazgo político o por el contrario es parte de las bases sociales; donde quiera que se encuentre cualquier persona puede trabajar a favor de la transformación pacífica de los conflictos y la construcción de la paz, o lo que es lo mismo, a favor de la transformación de la sociedad y la emancipación individual y colectiva.

Pero más allá de que nos resulte posible identificar una convergencia entre los planteamientos de John Dewey y los de la teoría de la transformación de conflictos, podemos afirmar que las ideas antes señaladas se enmarcan perfectamente dentro de la concepción crítica de las Ciencias Sociales y, más concretamente, de las Ciencias de la

Educación, a la cual nos adscribimos no solo en el marco de esta Tesis Doctoral, sino, más aún, como educadores en pleno ejercicio. En lo que a este último aspecto se refiere, conviene en este momento detenernos a considerar cuál es el sentido de esta concepción crítica de la educación, para lo cual acudiremos, en primera instancia, a los planteamientos de Sáez (1993) en el capítulo de su texto dedicado a examinar las condiciones cognitivas de la democracia; allí el autor realiza una caracterización de lo que han sido las tres grandes tradiciones o paradigmas acerca de la producción “cognitiva” sobre educación que a lo largo del tiempo se han desarrollado dentro de las Ciencias de la Educación, a saber: a) el paradigma positivista, también llamado empírico-analítico o reproductivo; b) el paradigma interpretativo-simbólico, y c) el paradigma crítico, emancipatorio o reconstructivo; a lo largo de la exposición nos apoyaremos, así mismo, en Popkewitz (1984), England (1989) y Giroux (2004). Los rasgos generales de estos tres paradigmas, de acuerdo a la descripción que Sáez (1993) elabora de ellos, son sintetizados en el cuadro número 5; allí se puede observar la manera en que cada uno de estos paradigmas entiende la realidad, el proceso de formación de conocimiento y la investigación educativa.

En atención a lo indicado por Sáez (1993), podemos notar que para la concepción reproductiva, positivista o empírico analítica, la realidad educativa es natural, es decir, tiene existencia propia e independiente respecto al sujeto que la investiga; en consecuencia, es posible desarrollar conocimiento sobre esa realidad aplicando el método científico, tal como este es entendido en el marco de las Ciencias Naturales. En atención a esto último, será válido aquel conocimiento que se acoja a los cánones de verificabilidad, falsacionismo, cuantificación y

Cuadro núm. 5

Tres paradigmas acerca de la producción cognitiva sobre la educación

Paradigma reproductivo, positivista o empírico-analítico	Paradigma interpretativo-simbólico	Paradigma crítico, emancipatorio o reconstructivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realidad educativa es natural y externa al sujeto que investiga, por tanto puede desarrollarse conocimiento científico-objetivo respecto a la misma. ▪ Solo los teóricos y científicos pueden obtener conocimiento de la realidad a través del método científico. ▪ El conocimiento tiene como bases la cuantificación, la verificabilidad, el falsacionismo y la replicabilidad. ▪ El objetivo de la ciencia educativa empírico-analítica es construir proposiciones sobre las relaciones existentes entre las variables intervinientes en los procesos educativos. ▪ Es posible identificar un sistema de variables en función del cual dar significado a los fenómenos causales. ▪ Formalización del conocimiento (establecimiento de relaciones causa-efecto) ▪ El investigador se acerca al objeto de estudio con base en una teoría y la investigación apunta a confirmar o falsar dicha teoría con base en métodos experimentales. ▪ Estricta separación entre investigador y sujetos investigados. ▪ La investigación se orienta a la cuantificación y al establecimiento de generalizaciones sobre la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida social es creada y sostenida a través de interacciones simbólicas y de significados entre las personas. La sociedad es una creación de los seres humanos. ▪ Los significados de las acciones sociales entre seres humanos que viven en sociedad revisten capital importancia. La conducta social ha de interpretarse con base en la interpretación que a su vez realizan los sujetos de la situación que les vincula. ▪ El conocimiento es subjetivo y nunca neutro. ▪ Los conocimientos no son universales, ni están unidos a intereses técnicos. ▪ La validez del conocimiento no deriva de la experimentación, sino del hecho de haberse convertido en un significado compartido y, por tanto, legitimado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación ha de entenderse dentro de un contexto socio-histórico, en el que están presentes intereses humanos y valores. ▪ La teoría educativa tiene como propósito el mejoramiento de la condición humana. ▪ El conocimiento es crítico o dialéctico. Se aleja del objetivismo propugnado por el paradigma reproductivo, como también del interpretativo toda vez que considera que si bien la educación es una construcción social, esta no tiene lugar en condiciones de libertad plena tal como afirma el paradigma interpretativo. Por el contrario, la educación como toda construcción social, está mediatizada por la realidad socio-cultural. El conocimiento educativo es resultado de la interrelación de puntos de vista subjetivos y la educación es el resultado de la interacción social. ▪ Estrecha vinculación entre el investigador y los sujetos investigados. El investigador es un teórico, un observador y un educador. El objeto de investigación además de ser observado es intencionalmente modificado. Investigador y sujetos investigados comparten responsabilidades por las cuestiones relativas a la investigación. El investigador colabora con los sujetos investigados en la acción transformadora que se espera lograr.

Fuente: Elaboración propia con base en Sáez (1993)

replicabilidad que sirven de referencia a aquellas. Por otra parte, señala Sáez (1993) que de acuerdo con este paradigma existe una clara separación entre sujeto cognoscente y realidad; como investigadores educativos y educadores, nos limitamos a instruir a los educandos respecto a cómo funciona esa realidad, bajo las premisas de “neutralidad y objetividad” (distinción entre sujeto cognoscente y realidad observada); desde el paradigma positivista, el conocimiento desarrollado sobre el mundo consta de un conjunto de generalizaciones (relaciones causa-efecto) que nos permiten desenvolvernó lo mejor posible en el marco de una realidad que es natural y externa a los sujetos. En palabras de Popkewitz:

El sentido de la teoría tal como es elaborado dentro de este paradigma impone una distinción entre teoría y práctica. Los investigadores crean, descubren o inventan teorías acerca del comportamiento social. [...] *La teoría empírico-analítica es considerada descriptiva de lo que existe* [énfasis añadido]. También tiene cualidades predictivas. [...] Cómo las personas empleen la teoría para guiar a la práctica ya no es una cuestión de ciencia, sino de política. (Popkewitz, 1984, p. 39)

El paradigma interpretativo va un paso más allá del positivista y asume que la realidad es una construcción social. La sociedad es creada a partir de las interacciones simbólicas y de significados que tienen lugar entre las personas; los sujetos realizan una interpretación de las situaciones que los vinculan y desarrollan patrones de conducta que están mediados por tales interpretaciones (Sáez, 1993). Sin embargo, el paradigma interpretativo no analiza ni cuestiona las condiciones sociales en cuyo marco tal construcción social tiene lugar. En este paradigma, los comportamientos de las personas ya no son considerados “hechos” de la ciencia, sino que la atención es dirigida hacia las interacciones y

negociaciones que tienen lugar dentro del contexto social, las cuales sirven de base a los individuos para definir recíprocamente sus expectativas acerca de qué tipo de comportamientos han de ser considerados apropiados; así, la concepción interpretativa no busca identificar regularidades en el comportamiento social, sino más bien establecer cuáles son las reglas que subyacen y gobiernan los hechos sociales³¹, desde una postura descriptiva-contemplativa y, por tanto, neutral (Popkewitz, 1984). Conforme a lo expresado por Sáez (1993), para el paradigma interpretativo la validez del conocimiento no se fundamenta en la experimentación, sino en su carácter de significado compartido y legitimado.

Popkewitz (1984) hace referencia al paradigma interpretativo como “ciencia cultural”, pues este se basa en la idea de que lo que distingue a los seres humanos es su capacidad para inventar símbolos que permiten comunicar significados o interpretaciones acerca de los fenómenos cotidianos: “Una ciencia cultural se enfoca en la capacidad única de los seres humanos para inventar y usar símbolos” (Popkewitz, 1984, p. 41). Esta visión de la ciencia social como ciencia cultural constituye un avance en relación con el paradigma positivista, pues nos permite entender la realidad social, científica y educativa no solo desde una mirada no mecanicista, sino también como una realidad mucho más heterogénea y diversa de lo que el paradigma positivista es capaz de ver, si consideramos que dentro de toda cultura pueden estar presentes diferentes

³¹ En palabras de England (1989):

[...] Las fuentes del conocimiento no vienen dadas en forma de hipótesis formuladas como leyes; en su lugar, el objetivo es la comprensión de los modelos simbólicos y de comunicación de la interacción social. Se pretende revelar el significado de las acciones de las personas, tanto en términos de sus propios objetivos e interpretaciones individuales como en términos de los conjuntos de normas sociales, o de prácticas sociales, que rigen y dan sentido a aquellas acciones dentro de unos contextos sociales determinados. (p. 98)

subculturas³². Con base en lo anterior, el paradigma interpretativo nos permite ver a las organizaciones o centros educativos como espacios socio-culturales en los que la realidad es construida socialmente a partir de las interacciones de los actores que en ellos participan y como entidades que no están exentas de conflictos entre “subculturas organizativas”. Así las caracteriza González (2005), cuando señala que las organizaciones son culturas pues son configuradas socialmente por sus integrantes, quienes interpretan los hechos de la realidad, negocian significados, resuelven problemas y conflictos, etc.; a través de estos procesos de interacción y negociación se van configurando valores, supuestos, creencias, rutinas de acción y códigos normativos tácitos o explícitos. En definitiva, el término *cultura organizativa* hace referencia en el marco educativo a:

[...] aspectos de la vida y funcionamiento del centro escolar que no son del todo tangibles. Se trata del conjunto implícito de supuestos, creencias, valores y normas no escritas que subyace a lo que se piensa y se hace en la organización, así como su materialización en artefactos, prácticas y relaciones entre sus miembros. (González, 2005, p. 18)

González (2005) precisa que los centros escolares no se caracterizan por tener culturas organizativas homogéneas sino que, por el contrario, en ellos coexisten diversas subculturas; los valores, prácticas, supuestos y

³² Popkewitz hace referencia a este aspecto, en lo que a la ciencia se refiere, cuando señala que los científicos llevan a cabo su labor en el marco de comunidades científicas, cada una de las cuales está comprometida con determinadas premisas, expectativas y formas de razonamiento; la existencia de distintos “discursos” o “comunidades”, a las que podemos entender como “subculturas científicas” basadas en conceptos y concepciones metodológicas distintas, hace que la ciencia sea un terreno de conflictos:

El conflicto que subyace al trabajo científico es un elemento importante de la ciencia en sí misma. A la vanguardia de la ciencia se encuentran diferentes perspectivas que compiten por la aceptación y el dominio dentro de un campo de conocimiento. Si examinamos las ciencias sociales, por ejemplo, existen diferentes aproximaciones conceptuales y epistemológicas que compiten continuamente en el intento por comprender y explicar. [...] Cada lente conceptual orienta al investigador hacia diferentes tipos de fenómenos sociales y ofrece distintos tipos de explicaciones de lo político. (Popkewitz, 1984, p. 5)

creencias no son compartidos por todos los miembros de la organización, y con frecuencia tienen lugar inconsistencias y contradicciones entre los fines y valores que profesan distintos miembros de la organización escolar (directivos, educandos, profesores, padres, comunidad).

Finalmente, podemos observar que el paradigma crítico trasciende a la visión interpretativa y, por supuesto, a la positivista, pues no solo acepta que nuestras visiones sobre la realidad no son neutrales, sino que problematiza el concepto mismo de "realidad". Conforme a lo expresado por Sáez (1993), dentro de este paradigma el investigador mantiene una estrecha relación con la realidad que estudia: es teórico, observador y a la vez educador; en tal sentido, se aleja del objetivismo propugnado por el paradigma positivista. Así mismo, la teoría educativa tiene como propósito el mejoramiento de la condición humana, busca influir en la realidad y no simplemente comprenderla o explicarla. A este respecto, Popkewitz (1984) afirma que la ciencia social crítica es, desde sus cimientos, tanto formal, como normativa y substantiva; de acuerdo con la visión crítica, la forma en que pensamos, razonamos y argumentamos acerca de los asuntos sociales moldea tales asuntos, por lo que la función última de la ciencia crítica es cambiar el mundo y no simplemente describirlo, tomando en cuenta para ello las contribuciones hechas tanto desde el paradigma positivista como del hermenéutico-interpretativo. En palabras de England:

[...] La ciencia social crítica utiliza tanto el conocimiento de la ciencia empírico-analítica como el de la ciencia social-interpretativa, pero mediante la autorreflexión y la crítica trasciende sus intereses de control y de entendimiento mutuo, respectivamente, y los integra en un interés en la emancipación. Las teorías son el análisis de las situaciones con dos objetivos en mente: uno, descubrir el origen de la frustración, de la represión, de las necesidades no satisfechas y de la comunicación

deformada que se dan en un grupo; el otro, identificar las posibilidades de cambio, que hará posible las condiciones necesarias para la comprensión de uno mismo, la conciencia crítica y la autodeterminación. Así pues, la obligación que se tiene con la práctica se convierte en teoría, puesto que ésta se construye con los objetivos puestos en la emancipación. (England, 1989, p. 105)

De acuerdo con el paradigma crítico, el proceso educativo tiene lugar en el marco de un conjunto de condiciones; es moldeado y constreñido por unas estructuras, instituciones y prácticas sociales que no necesariamente promueven la libertad (Sáez, 1993); para la concepción crítica, educar implica no solo entender cómo se construyen socialmente un conjunto de significados, sino también entender las condiciones en las cuales dicha construcción se lleva a cabo, analizarlas críticamente y, de ser necesario, propiciar su transformación cuando estas resultan injustas o desfavorables para alcanzar la emancipación. De allí que Giroux (2004) señale que la teoría crítica llevada al ámbito de la enseñanza invita a los educadores a practicar un análisis centrado en las tensiones de la historia, la discontinuidad y la ruptura, con miras a abordar la brecha que existe entre la sociedad tal cual es en la actualidad y la sociedad como podría ser.

Tomando en cuenta la influencia que en el desarrollo de este paradigma crítico ha tenido la Escuela de Frankfurt, Giroux hace referencia al papel de la cultura en el marco del paradigma crítico:

[...] la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de la forma como las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la

sociedad. [...] Por ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad. (Giroux, 2004, pp. 60-61)

Más adelante afirma, considerando la comprensión que la teoría crítica aporta en torno a la relación entre cultura y poder, y la aplicación de esta comprensión a la educación, que:

[...] los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida. (Giroux, 2004, pp. 62-63).

De lo anterior se desprende que el paradigma crítico, al igual que el interpretativo aborda la realidad como una construcción social y utiliza la noción de cultura como uno de sus conceptos fundamentales. La diferencia esencial entre uno y otro paradigma estriba en que mientras el interpretativo se aproxima a la comprensión de la cultura y de las relaciones sociales desde una perspectiva descriptiva, el paradigma crítico problematiza estos aspectos; a partir de la relación establecida entre

cultura y poder, indaga en las causas que han llevado a que una cultura determinada se convierta en hegemónica, favoreciendo con ello relaciones sociales injustas basadas en la dominación por parte de unos sectores sociales y la exclusión de otros³³.

Cada uno de estos paradigmas tiene una manera particular de entender el conflicto que conviene revisar en este momento, particularmente en lo que al ámbito educativo atañe. Para ello, acudimos a la argumentación presentada por Carr y Kemmis (1988) en torno a los rasgos de estos tres paradigmas, que complementamos en algunos aspectos con los planteamientos de Apple (1986); las aportaciones de estos autores son presentadas a continuación de manera resumida a través de tres figuras, acompañados de un conjunto de comentarios por parte de la autora, que nos servirán de base para establecer cómo los postulados de cada paradigma se traducen en una manera de entender el conflicto y los procesos de cambio social.

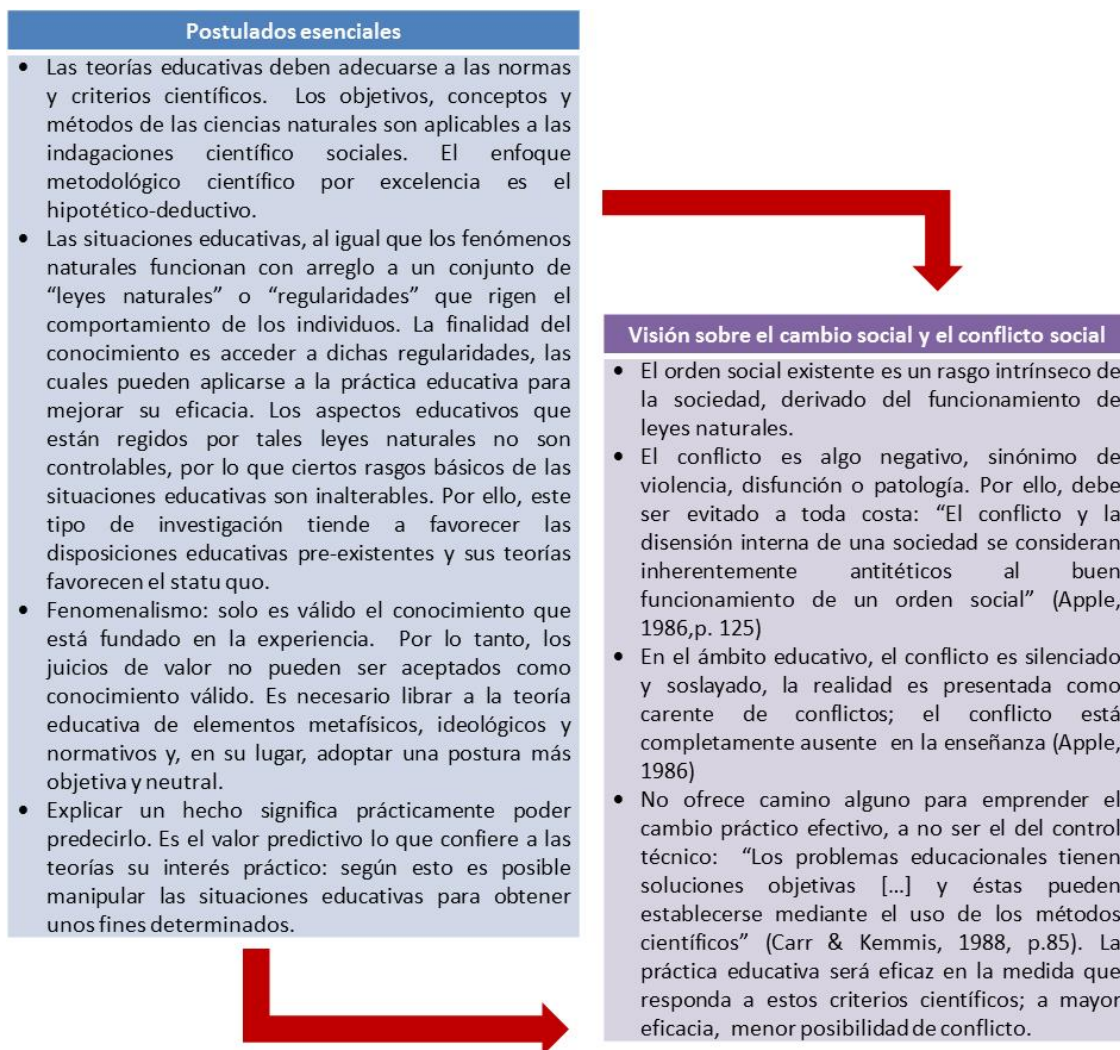
³³ Para comprender más cabalmente la importancia que el paradigma crítico asigna a la cultura, resulta necesario, así mismo, hacer referencia al concepto de *ideología*. Tal como planteó Giroux (2004):

[...] la ideología puede ser vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas [...] la ideología afecta y es concretizada en varios "textos", prácticas materiales y formas materiales. En consecuencia, el carácter de la ideología es mental, pero su efectividad es tanto psicológica como conductual. (p. 183)

Explica Giroux (2004) que la ideología es origen y efecto de las prácticas sociales e institucionales que predominan en una sociedad caracterizada por la dominación; en otras palabras, la ideología contiene los discursos y prácticas de la sociedad dominante existente y en tal sentido es que puede hablarse de una ideología hegemónica. Giroux (2004) afirma que "[...] las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas" (p. 61), idea esta que transmite el papel de la cultura en el sostenimiento de las ideologías hegemónicas. Las escuelas desempeñan un papel en dicho sostenimiento en tanto instituciones culturales concretas que participan en la perpetuación de la ideología dominante al comunicar un conjunto de significados acordes con esta.

Más adelante en el texto de esta Tesis, el concepto de ideología es abordado nuevamente de la mano de Giroux (2004).

Figura núm. 5
Paradigma positivista en la ciencia social y la teoría educativa



Fuente: Elaboración propia con base en Carr y Kemmis (1988) y Apple (1986)

El paradigma positivista se caracteriza por sostener una visión negativa del conflicto: se trata de una patología que debe ser evitada y que ocurre producto de la influencia de factores ideológicos. Es precisamente esa naturaleza "ideológica" del conflicto lo que permite evitarlo en el ámbito educativo. Recordemos que, tal como observamos en los planteamientos de Sáez (1993) y Popkewitz (1984) y ahora en los de Carr y Kemmis (1988) y Apple (1986), el paradigma positivista se adscribe a

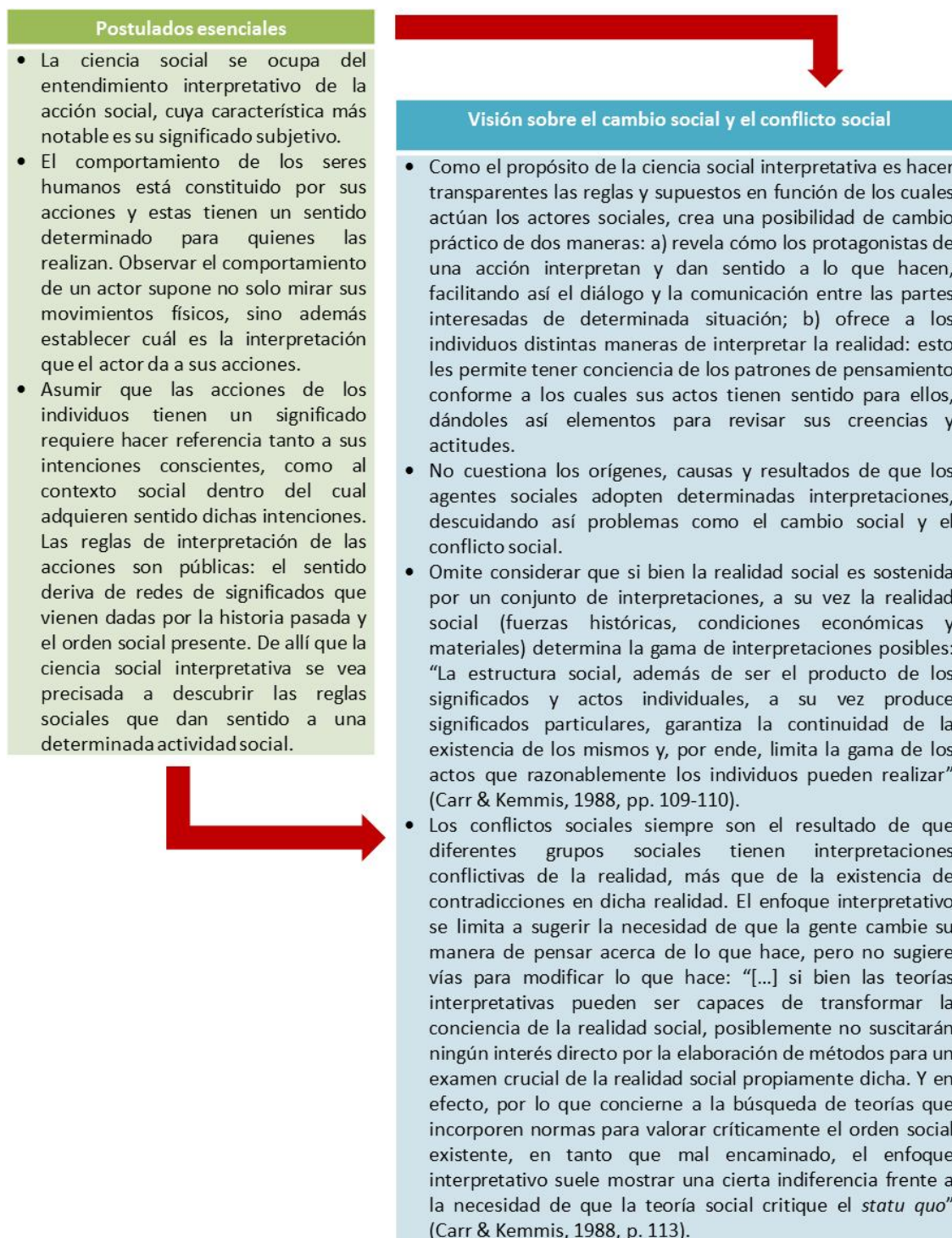
la idea de neutralidad, de separación absoluta entre hechos y valores; la labor del científico consiste en construir conocimiento basándose estrictamente en los hechos observables y despojándose por completo de sus propios valores o preferencias ideológicas. De allí que una ciencia educativa conducida con base en los postulados positivistas prácticamente excluya la noción de conflicto, pues este deriva de factores que no tienen cabida en el devenir científico entendido como neutral, sino que forman parte de la esfera de los valores. Consideremos, además, que este paradigma proclama la importancia de las técnicas o procedimientos destinados a obtener un determinado resultado: el uso informado de las técnicas dentro de la práctica educativa nos permite desenvolvernos con eficacia, obtener los resultados deseados y, en consecuencia, evitar los conflictos. Para desarrollar dichas técnicas es preciso comprender las leyes o regularidades que rigen los procesos sociales, entre estos los educativos, lo que nos remite a considerar la concepción mecanicista de la realidad social que es propia del paradigma positivista.

Tal como expresan Carr y Kemmis (1998), para el paradigma positivista la sociedad exhibe un orden que le es característico y deriva de la existencia de un conjunto de "leyes naturales", lo cual significa en esencia que dicho orden no puede ser cambiado, al igual que no es posible cambiar el hecho que los objetos caigan al suelo producto de la acción de la fuerza de la gravedad, pues esta obedece así mismo a una ley natural. De allí que se afirme que el paradigma positivista parte de una concepción mecanicista de la realidad social. En tanto científicos sociales, nuestra comprensión de las leyes naturales que dan forma al orden social nos resulta de utilidad ya que nos permite desenvolvernos dentro de ese orden, actuar de la manera más eficaz posible dadas las características y limitaciones que dicho orden impone, si bien no podemos alterarlo de

manera sustantiva. El paradigma positivista asume que la realidad es como es, no problematiza ni se cuestiona acerca de las causas del orden social, no se plantea preguntas tales como las siguientes: ¿cómo ha surgido el orden social?, ¿qué factores lo han moldeado?, ¿se trata realmente de un orden “natural” o es un orden “creado”?, ¿qué papel hemos tenido como seres humanos en el surgimiento de ese orden?. Es precisamente esta visión del orden social como algo natural y virtualmente inmutable, la que lleva a autores como Carr y Kemmis (1988) a calificar el paradigma positivista como conservador o perpetuador del *statu quo*.

Para el paradigma interpretativo el conflicto tiene su origen en las distintas interpretaciones o percepciones que los sujetos desarrollan acerca de la realidad. Representa un avance respecto al paradigma positivista, toda vez que nos permite ver el conflicto como algo positivo, así como comprender el papel de las percepciones en el desarrollo de las disputas. Sin embargo, el paradigma interpretativo no incorpora al análisis el estudio de los condicionantes estructurales que moldean el proceso de formación de percepciones, como tampoco permite establecer cómo es que a pesar de existir diversas subculturas en una sociedad y en cada una de sus instituciones (creencias, valores, rituales, prácticas, artefactos), una de ellas llega a erigirse como hegemónica por encima de las otras. Si vamos más allá de lo relativo a las percepciones y la cultura, nos encontramos con el hecho cierto de que con mucha frecuencia las personas no solo tienen un entendimiento diferente acerca de la realidad, como proclama este paradigma, sino que abrigan entre sí contradicciones objetivas que derivan de los rasgos del sistema en el que se desenvuelven. Al negarse a ver cómo las estructuras sociales, económicas y políticas imperantes en la realidad influyen en el tipo de percepciones que los individuos pueden desarrollar, al no considerar que además de las contradicciones valorativas

Figura núm. 6
Paradigma interpretativo en la ciencia social y la teoría educativa



Fuente: Elaboración propia con base en Carr y Kemmis (1988)

pueden existir otras de naturaleza tangible y material, y al asumir que todo conflicto nace de visiones divergentes acerca de la realidad, sin problematizar cómo podemos hacer para cambiar tales visiones, el paradigma interpretativo adquiere un matiz conservador del *statu quo*, al igual que el positivista. En palabras de Carr y Kemmis (1988):

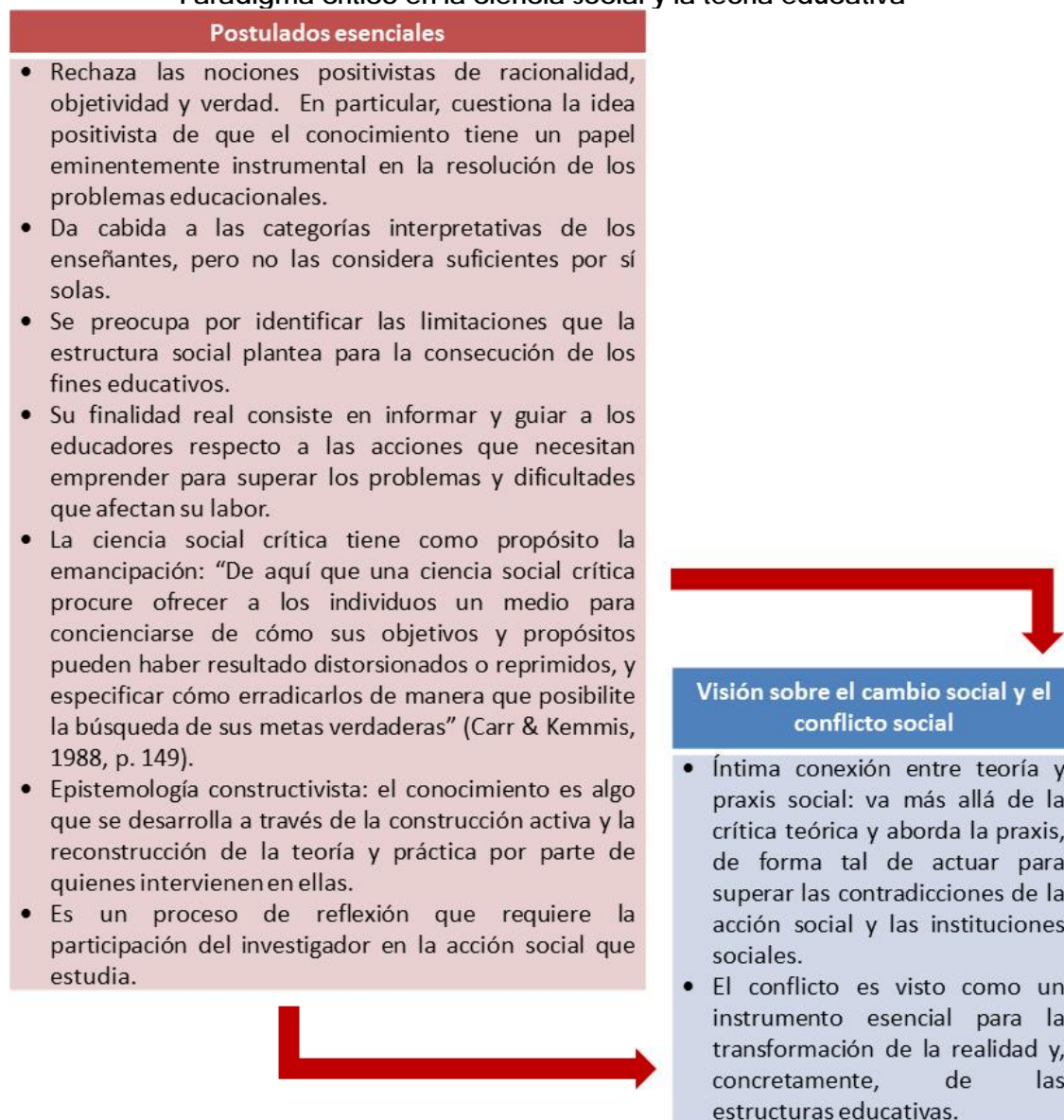
[...] aunque tal vez sea cierto que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos, ocurre también que la gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abren a los individuos está limitada por la sociedad concreta en la que viven. [...] La estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de actos que razonablemente los individuos pueden realizar. Por consiguiente, *procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen* [énfasis añadido]. (pp. 109-110)

En atención a lo expresado por Carr y Kemmis (1988), el carácter conservador del *statu quo* del cual adolece el paradigma interpretativo radica en que no examina los rasgos de la estructura social que delimitan o condicionan el repertorio de interpretaciones que los sujetos llegan a desarrollar, de forma tal que favorece la perpetuación de tales condicionamientos y, en consecuencia, de las interpretaciones que de aquellos derivan.

El paradigma crítico es el único de los tres paradigmas considerados que no solo ve el conflicto como algo natural y positivo, sino que además llama nuestra atención sobre los condicionantes estructurales que afectan

la vida de los sujetos sociales, ya sea para limitarlos o para favorecer su libertad. A diferencia del paradigma hermenéutico, investiga las condiciones que favorecen una comunicación distorsionada entre los

Figura núm. 7
Paradigma crítico en la ciencia social y la teoría educativa



Fuente: Elaboración propia con base en Carr y Kemmis (1988)

sujetos, lo que coadyuva tanto a que sus interpretaciones de la realidad sean deformadas, como a la perpetuación de estructuras sociales

represivas. Esta manera de analizar el proceso de comunicación y de formación de interpretaciones acerca de la realidad nos permite entender por qué desde esta perspectiva se promueve la idea habermasiana de la “comunicación ideal”:

[...] En una situación de comunicación ideal las normas y las expectativas que rigen las relaciones sociales son tales que los participantes no están sujetos a una dominación represiva ni a la desigualdad. [...] Estas normas son posibles, y favorecen el consenso comunitario libre de deformaciones y engaños, en una situación de comunicación democrática y sin ningún tipo de presión. (England, 1989, p. 105)

En la manera de abordar el estudio de las condiciones que contribuyen a que el proceso de construcción social de interpretaciones y normas resulte tendencioso que es propia del paradigma crítico, está inmerso el concepto de ideología. Giroux (2004) hace referencia a la noción de ideología desde la revisión hecha de esta en el marco de la Escuela de Frankfurt; la ideología es entendida allí como un constructo social que permite explicar cómo es que determinados tipos de relaciones son cosificados, presentados como “objetivos”, pero en realidad cumplen el propósito de garantizar la sumisión y el control, toda vez que las ideas que la componen penetran en la estructura cognoscitiva de los sujetos y los llevan a aceptar como naturales dichos tipos de relación; la ideología: “[...] no sólo da forma a la conciencia sino que también llega hasta las profundidades de la personalidad y refuerza, a través de patrones y rutinas de la vida cotidiana, las necesidades que limitan la libertad de la actividad propia [...]” (Giroux, 2004, p. 189). En virtud de esto, el paradigma socio-crítico busca demostrar “[...] cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, y somete a las personas a un conjunto bien determinado de

normas y relaciones de poder” (England, 1989, p. 106). En otras palabras, la ideología enmascara las desigualdades y formas de relación basadas en la injusticia, la exclusión y/o la opresión.

Lo característico del paradigma crítico-reconstructivo es, entonces, su visión de la realidad como algo que podemos (y debemos) cambiar, como un conjunto de estructuras que debemos analizar críticamente y modificarlas en aras de propiciar una mayor libertad de quienes en ellas nos desenvolvemos. Por ello, desde esta perspectiva se promueve el afrontamiento pacífico y productivo de los conflictos, los cuales cumplen precisamente el papel de hacer visibles las contradicciones y limitaciones que caracterizan las estructuras sociales en las que nos encontramos inmersos, facultándonos así para realizar cambios en el *statu quo*.

La concepción crítica dentro de las Ciencias de la Educación y la teoría de la transformación de conflictos coinciden al ver el conflicto como un proceso natural y no siempre ni necesariamente negativo, y la realidad como un conjunto de estructuras susceptibles de ser transformadas para hacerlas más justas. Esta visión es plenamente compatible y coincidente con la idea de democracia crítica desarrollada por John Dewey. En tal sentido, nos atrevemos a afirmar que, en cierto modo, Dewey puede ser considerado un precursor de la corriente crítica en materia educativa, por su visión del ser humano como un agente de cambio social, como un constructor de nuevas realidades a partir del aprendizaje obtenido a merced de sus vivencias dentro de los espacios educativos formales y también de las experiencias vividas en su vida cotidiana. Dewey defendió en sus tesis educativas la importancia de formar seres críticos y creativos, pues son precisamente estos rasgos los que les permiten no conformarse

con aceptar las cosas tal como son, sino propiciar un cambio en las condiciones sociales con miras a construir una sociedad más justa y libre.

La visión crítica acerca de la democracia, el conflicto y la educación ha venido adquiriendo notoriedad en años recientes. La vemos plasmada, por ejemplo, en las siguientes palabras de Santisteban (2004), que sintetizan muy bien el vínculo entre democracia, educación y transformación de los conflictos:

La democracia no puede ser una realidad acabada, sino una manera de vivir las experiencias sociales. Un conjunto idealizado de valores que deben guiar nuestra acción social (Beane y Apple, 1997). Es también una serie de procedimientos para la comunicación, para argumentar, dialogar, debatir, y tomar decisiones, para resolver los conflictos inevitables surgidos de la convivencia. Una sociedad democrática debe educar las actitudes críticas, para analizar las disfunciones o las contradicciones internas presentes en cualquier organización social. La democracia convive a diario con situaciones de injusticia y, sobretudo, de desigualdades económicas. La enseñanza de las ciencias sociales debe enseñar a reflexionar sobre estos hechos: ¿por qué sucede?, ¿cómo puede evitarse?, ¿cómo ser solidarios?, ¿con quién?, ¿cuándo?, ¿por qué? (p. 384)

Funes hace referencia también a la visión transformadora (a la que denomina perspectiva crítica) y la relaciona con el contexto educativo:

Hay una perspectiva del conflicto que nos parece singularmente valiosa, que es la perspectiva crítica. En esta visión, el conflicto es necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos, rescatando en éste, por lo tanto, una dimensión educativa y considerando a las perspectivas celosas del poder como perpetuadoras del status quo.

Se le reconoce a esta perspectiva no sólo beneficios al nivel del clima organizativo, sino que también de la gestión, ya que promueve la comunicación, la interdependencia y la autonomía. Esta forma de afrontamiento del conflicto afecta la micropolítica del centro, por la práctica democrática de toma de decisiones, por la participación y la gestión colaborativa, rechazando una visión instrumental de la enseñanza definida por los resultados obtenidos en función de los objetivos. (Funes, 2000, p. 93)

En esta última cita, Funes hace referencia a la micropolítica de los centros educativos, perspectiva esta que resulta particularmente útil para abordar el estudio del conflicto dentro del contexto educativo por su visión política de las organizaciones educativas:

Una visión política de la organización va a subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas, pactos, etc. (González, 1998, p. 217).

En el epígrafe 3.5, *infra*, ahondamos en la perspectiva micropolítica de la mano de algunos de sus más reconocidos exponentes, con la intención de considerar más extensamente cómo es que esta teoría nos permite comprender la naturaleza y características de los conflictos en los centros educativos.

En la cita de Santisteban (2004) observamos cómo desde la visión crítica sobre la educación, el conflicto y la democracia se expresa la importancia de que toda sociedad democrática eduque para formar actitudes críticas, esas que facultarán al individuo-ciudadano para desarrollar las herramientas de observación analítica de la realidad que le

permitirán identificar las contradicciones, desigualdades y focos de injusticia enclavados en la sociedad; estaremos en presencia, entonces, de ese hombre libre y ciudadano activo al cual hace mención John Dewey, capaz de hacer uso de su inteligencia para transformar la realidad.

Por otra parte, la visión crítica que estamos examinando invita también a fomentar y fortalecer las habilidades para el diálogo, el debate y la negociación, tan esenciales al abordar las disputas y conflictos. Respecto a estos últimos, Funes destaca en la cita presentada *supra* la importancia de los conflictos como catalizadores de los procesos de cambio social; transformación de las estructuras, prácticas y valores, e incluso como procesos sociales de enorme importancia a nivel educativo. En este sentido, la visión crítica promueve el ejercicio de la comunicación, la interdependencia y la autonomía, las cuales no solo son esenciales para el abordaje pacífico y constructivo de las disputas, sino también para garantizar que las relaciones e interacciones dentro de los centros educativos y en la sociedad en general se desarrollen bajo parámetros democráticos. En otras palabras, los valores y prácticas que han de estar presentes en un centro educativo para que podamos considerarlo auténticamente democrático y formador de demócratas, son justamente los valores y prácticas que se requieren para transformar los conflictos y posicionarse ante el mundo desde una visión reconstructiva conforme a la cual la realidad puede ser cambiada para hacerla más justa y promotora de la emancipación del ser humano. Quizás Dewey no haya hablado expresamente dentro de sus postulados educativos del conflicto como proceso social, pero sin duda alguna, su manera de entender la democracia y el papel del ciudadano converge plenamente con la concepción que el paradigma crítico de la educación y la teoría de la

transformación de conflictos tienen acerca del individuo, en tanto ciudadano y ser libre.

Con base en los argumentos antes presentados, podemos afirmar que la educación en una sociedad democrática ha de tener una clara intencionalidad, idea esta que a primera vista pudiera suscitar controversia pues es susceptible de ser interpretada como manipulación. Sin embargo, entendemos aquí la “intencionalidad” en el sentido que la interpreta Warleta (1997), cuando explica que solo la mera instrucción, entendida como transmisión de conocimientos, puede ser neutra; los sistemas educativos, sin embargo, nunca han sido neutros, pero en democracia esa falta de neutralidad no supone un problema: “En los regímenes democráticos es perfectamente aceptable que los sistemas educativos tengan una intencionalidad, porque en ellos se dan las circunstancias adecuadas para que ésta no resulte nociva para nadie” (Warleta, 1997, p. 116). Esas circunstancias adecuadas a las que hace referencia el autor son la libertad y posibilidad de mantener posiciones y creencias diversas, la tolerancia, el diálogo y la convivencia³⁴. Desde esta perspectiva, pensar en qué tipo de ciudadano deseamos formar no constituye un atropello ni una desviación, sino que más bien ha de ser entendido como la definición del ideal social por el cual se apuesta en determinado momento³⁵.

La intencionalidad, entendida como la define Warleta (1997), apunta a establecer qué tipo de ciudadano es el que deseamos formar dentro de una sociedad democrática. Acogiéndonos a la caracterización

³⁴ Desde el punto de vista de la concepción comunicativa de Habermas, estas circunstancias no son otras que aquellas que caracterizan una “situación ideal del habla”.

³⁵ Sobre este aspecto se pronuncia también Alba (2000) cuando señala que:

Algunas de las preguntas básicas que todo educador o educadora se debe plantear y que resultan imprescindibles en cualquier proceso educativo son: ¿Qué tipo de sociedad y de persona debo formar?, ¿qué tipo de educación es la más congruente con esa opción? (p. 360)

que del ciudadano realizan John Dewey, el paradigma crítico en educación y la teoría de la transformación de conflictos está claro que este ha de reunir las características que fueron mencionadas en los párrafos previos (pensamiento crítico, empatía, tolerancia, habilidad para el diálogo y la negociación, entre otras). Para ahondar en este último aspecto consideramos útil acudir a la taxonomía elaborada por Westheimer y Kahne (2004), autores que clasifican a los ciudadanos en tres grandes tipos por ellos definidos, a saber: *responsables*, *participativos* y *orientados a la justicia*. En el cuadro número 6 se resumen los rasgos de cada uno de estos tipos ideales de ciudadano.

Tal como afirman Westheimer y Kahne (2004), cada una de estas visiones acerca de la ciudadanía refleja un conjunto de metas teóricas y curriculares diferentes. Esto es, educar ciudadanos *responsables* es diferente a educar ciudadanos *participativos* u *orientados a la justicia*. O lo que es lo mismo, un programa educativo cuyo objetivo sea formar ciudadanos orientados a la justicia, no necesariamente forma a los educandos en las actitudes personales propias del ciudadano personalmente responsable o en las habilidades de participación del ciudadano participativo. Si asumimos el carácter perfectible y dinámico de la democracia, su caracterización como forma de vida más que como sistema político, su carácter de espacio para la transformación positiva de los conflictos y diferencias, junto a una perspectiva crítica acerca de la realidad conforme a la cual esta puede ser cambiada en aras de propiciar una creciente libertad y emancipación de los individuos, consideramos que la intencionalidad de la educación dentro de sociedades que se autocalifiquen como democráticas ha de apostar por la formación de ciudadanos orientados a la justicia, tal como estos son entendidos por Westheimer y Kahne (2004).

Cuadro núm. 6
Tipos ideales de ciudadanos de acuerdo con Westheimer y Kahne (2004)

Personalmente responsable	Participativo	Orientado a la justicia
<i>Descripción</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Actúa responsablemente dentro de su comunidad • Trabaja y paga sus impuestos • Obedece la ley • Recicla, dona sangre • Se presenta como voluntario ante situaciones de crisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Es miembro activo de organizaciones comunitarias o participa en esfuerzos de mejora • Organiza esfuerzos comunitarios para brindar cuidados a quienes lo requieren, promover el desarrollo económico o limpiar el medio ambiente • Conoce cómo funcionan las agencias de gobierno • Conoce estrategias para alcanzar fines colectivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas, yendo más allá de lo superficial • Identifica y se ocupa de áreas de injusticia • Conoce los movimientos sociales democráticos y cómo emprender cambios sistémicos
<i>Ejemplos de su actuación</i>		
Contribuye a una colecta de comida	Organiza una colecta de comida	Explora por qué las personas padecen de hambre y actúa para resolver las causas de fondo que la originan
<i>Premisas esenciales</i>		
Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad los ciudadanos deben tener un buen temperamento, ser responsables, obedientes de las leyes y miembros de la comunidad	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad los ciudadanos deben participar activamente y asumir posiciones de liderazgo, dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar los sistemas establecidos y las estructuras que reproducen los patrones de injusticia en el tiempo

Fuente: Westheimer y Kahne (2004, p. 240)

Este *desideratum* requerirá diseñar experiencias y programas educativos que coadyuven a la formación de demócratas comprometidos con el bienestar común y la transformación social. Ello no ha de interpretarse, sin embargo, como una depreciación del valor de los ciudadanos responsables ni de los ciudadanos participativos. Lo que tratamos de decir es que, para construir una democracia con tendencia a la renovación y la transformación de las divergencias, hemos de desarrollar programas educativos que no se conformen con cimentar las actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo del sentido de responsabilidad y

la participación, sino que además hemos de apostar por el desarrollo de ciudadanos con orientación a la justicia.

En la clasificación de Westheimer y Kahne (2004) resulta interesante observar que el nombre que otorgan a este tercer tipo de ciudadano, capacitado para el análisis crítico de las estructuras sociales, económicas y políticas, así como para emprender procesos de cambio sistémico es el de *orientado a la justicia*. En la teoría de la transformación de conflictos, la idea de transformación de los sistemas sociales está íntimamente ligada a la noción de paz, entendida esta como un fenómeno de carácter cambiante, dinámico y adaptativo cuya construcción requiere de cambios en cuatro dimensiones o niveles a la vez: el personal, el interpersonal, el intergrupal y el socio-estructural. Galtung, uno de los teóricos inspiradores de la transformación de conflictos, entiende la paz desde una doble perspectiva, tal como pudimos observar en el epígrafe 3.1 de este capítulo: como paz negativa, que implica ausencia de violencia física manifiesta, y como paz positiva, idea que hace referencia a la existencia de las condiciones socio-estructurales que permitan al ser humano satisfacer sus necesidades básicas (políticas, sociales, económicas e incluso psicológicas). Si entrelazamos estas ideas, podemos colegir que la paz y la justicia están íntimamente vinculadas. En definitiva, un ciudadano orientado a la justicia es un también un ciudadano orientado a la paz.

Al revisar la paz desde los fundamentos y postulados de la teoría de la transformación de conflictos hemos podido observar el fuerte peso que autores como Curle, Galtung, Burton o Kelman conceden dentro de su argumentación a la paz entre grandes conglomerados sociales: grupos étnicos, naciones, países. Cuando pensamos en el conflicto y en la

ausencia de la paz, tendemos a pensar automáticamente en la guerra, en esos enfrentamientos de gran envergadura que involucran a grupos raciales enteros o países; con menos frecuencia hablamos de la paz como vinculada a las relaciones cotidianas dentro del hogar, las comunidades de vecinos o al interior de los centros educativos. En esta Tesis Doctoral, en donde nos hemos propuesto vincular democracia, educación y conflicto, resulta del todo necesario matizar los conceptos de conflicto y paz, observarlos desde los múltiples niveles que estos abarcan.

Intuitivamente podemos asumir que en la medida que en los centros educativos se promueva una cultura de paz, los efectos de esa cultura se sentirán no solo a nivel micro, dentro del propio centro o en la comunidad aledaña al mismo, sino también a nivel macro (abarcando naciones completas, así como las relaciones entre distintos Estados en el marco del concierto internacional). Sin embargo, antes de cerrar este capítulo dedicado al tema del conflicto y su transformación positiva, conviene que miremos las nociones de conflicto y paz desde ese micro nivel como lo es el educativo: ¿cómo podemos analizar el conflicto dentro del espacio educativo?, ¿cuáles son las principales causas y manifestaciones del conflicto dentro de los centros educativos?, ¿de qué paz hablamos cuando hablamos de educación?, ¿cómo se manifiesta la paz dentro de los centros educativos?, ¿qué papel desempeña la educación en el desarrollo de una cultura de paz?, ¿cuál es la relación entre cultura de paz y democracia?, ¿qué impacto tiene la educación para la paz en la existencia de esta en la comunidad, en las naciones, entre los Estados y en el mundo? A continuación nos detenemos en estas preguntas.

3.5. Educación, conflicto y paz

En los epígrafes previos hemos hecho referencia a dos aspectos puntuales que resulta necesario no perder de vista al abordar el estudio del conflicto y la paz en el marco educativo.

- En primer lugar, en el epígrafe 3.1 aludimos a la concepción galtusiana sobre la paz, conforme a la cual esta ha de ser concebida como un concepto integral que abarca dos aspectos o dimensiones: a) paz negativa o ausencia de manifestaciones de violencia de cualquier índole; y b) paz positiva, cuya materialización depende de la existencia de condiciones socio-estructurales que permitan a los individuos satisfacer sus necesidades básicas, tanto políticas, como psicológicas, sociales, culturales, económicas, entre otras. En este mismo epígrafe, página 126, presentamos el cuadro número 3, que sintetiza la concepción galtusiana sobre la violencia y la paz.
- En segundo lugar, señalamos en el epígrafe 3.4 que desde el paradigma crítico de la educación al que nos adscribimos en esta Tesis Doctoral, el conflicto es entendido como un proceso natural y positivo que nos permite tomar conciencia de todos aquellos condicionantes sociales que afectan a la vida de los sujetos sociales, en términos de en qué medida favorecen o no su libertad y emancipación. Desde este paradigma, la realidad es entendida como algo sujeto a cambio gracias a la acción de los individuos; por esto, la perspectiva crítica promueve la transformación constructiva de los conflictos en aras de contribuir al establecimiento de sociedades más justas. Señalamos, además, que los planteamientos

de este paradigma convergen plenamente con las ideas de John Dewey en torno a la democracia, en particular con su planteamiento acerca de la democracia crítica, pues para Dewey en una democracia de esta naturaleza los ciudadanos son agentes activos de transformación, constructores de sociedades cada vez más justas e inclusivas. Así mismo, afirmamos que estas ideas coinciden con los postulados de la teoría de la transformación de conflictos, toda vez que esta ve al conflicto como una oportunidad para emprender procesos de cambio que abarcan desde lo individual, hasta lo estructural, con la intención de favorecer la existencia de sociedades con mayor equidad y, por ende, más pacíficas.

Está claro que la interpretación que hagamos de estos argumentos debe ajustarse al contexto social dentro del cual pretendamos aplicarlos, toda vez que los procesos sociales adquieren matices particulares en ámbitos tan diversos como los centros educativos, las comunidades de vecinos, las naciones, las organizaciones empresariales o la política internacional. En otras palabras, pensar el conflicto y la paz desde lo educativo requiere, necesariamente, ubicarnos dentro de lo que es propio a las organizaciones educativas y les diferencia de otros escenarios de interacción social.

En nuestra opinión, la perspectiva micropolítica-organizativa en las Ciencias de la Educación nos provee de un marco de referencia por demás apropiado para emprender tal contextualización, toda vez que estudia las instituciones educativas entendiéndolas como organizaciones sociales, en cuyo marco tienen lugar relaciones políticas o de poder que les son propias; por otra parte, la concepción micropolítica se inserta en el

paradigma socio-crítico de la educación en el que se sustenta esta Tesis Doctoral, cuyos rasgos abordamos *in extenso* en el apartado 3.4. De acuerdo con lo indicado por Ball (2012/1987), la perspectiva micropolítica es desarrollada con la intención de superar los vacíos dejados por la Sociología de Organizaciones, que dada su marcada tradición positivista, se ocupó de estudiar las organizaciones educativas esencialmente con base en los aspectos técnicos que forman parte de su devenir cotidiano, entre los que cabe mencionar lo curricular, las prácticas grupales o el cuidado pastoral, pero obviando el análisis del conflicto.

En su clásico libro, *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*, Stephen Ball invita a poner más énfasis en el aspecto micropolítico de las organizaciones educativas, es decir, a considerar cómo son los procesos de control y de formación de políticas en el seno de este tipo de instituciones (Ball, 2012/1987). En otras palabras, interpretando los planteamientos de Ball, este autor llama nuestra atención en torno a los procesos de ejercicio de poder e influencia que tienen lugar en los espacios educativos; si bien las instituciones educativas tienen como rasgo característico el estar orientadas a la socialización de los individuos en las prácticas y saberes que una sociedad determinada ha considerado como esenciales, no por ello escapan a las lógicas y dinámicas políticas (*ergo*, de poder) que son comunes a todos los sistemas sociales.

¿En qué se diferencia, entonces, la perspectiva micropolítica desarrollada por autores como Ball de otros análisis organizativos en la esfera educativa? Ball establece una clara diferenciación en relación con los teóricos organizativos británicos apegados a una visión parsoniana de la realidad que vincula los diversos aspectos de la vida organizativa educativa con determinados requisitos funcionales (adaptación, logro de

metas, mantenimiento de patrones, integración, entre otros); este tipo de enfoques, al igual que aquellos basados en la teoría general de los sistemas, se caracterizan por su visión ordenada de la sociedad y la vida social, que desde esta concepción se asume como orientada a la búsqueda de acuerdos y convicciones compartidas (Ball, 2012/1987). Para Ball, este tipo de razonamiento proporciona una visión muy limitada e ingenua respecto a las posibilidades de cambio en el marco organizativo y carece por completo de capacidad para explicar o describir los conflictos y contradicciones que tienen lugar dentro de las organizaciones educativas, ya que si bien estos últimos no son excluidos de sus consideraciones, son entendidos como algo patológico (Ball, 2012/1987).

Conviene detenernos brevemente en estos planteamientos de Stephen Ball, ya que son precisamente estos argumentos los que nos han llevado a escoger la perspectiva micropolítica para analizar el conflicto y la paz en el marco específico de las instituciones o centros educativos:

- a) Por una parte, la perspectiva micropolítica ve a las instituciones educativas como *organizaciones*. En tal sentido, si vamos a entender a los centros educativos como organizaciones, tenemos que precisar cuál es el significado de la palabra *organización*. Acudimos, a este respecto, a la definición elaborada por Edgar Morin en el marco de su concepción compleja de la realidad, por considerar que su definición es amplia y plenamente compatible con los fundamentos epistemológico-teóricos de esta Tesis Doctoral:

¿Qué es la organización? En una primera definición: la organización es la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos. La

organización une de forma interrelacional elementos o eventos o individuos diversos que a partir de ahí se convierten en los componentes de un todo. Asegura solidaridad y solidez relativa a estas uniones, asegura, pues, al sistema una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones aleatorias. (Morin, 1981, p. 126)

Entonces, una organización es un sistema conformado por individuos diversos que mantienen entre sí patrones recurrentes de interacción, pero que, a su vez, está sujeto como un todo a perturbaciones que lo hacen susceptible de experimentar cambios. Esta conceptualización, llevada al ámbito educativo, nos conduce a entender las organizaciones educativas como sistemas sociales que cuentan con una estructura y unos procesos que les son característicos, están constituidas por individuos que cumplen determinados roles y se ven sometidas a alteraciones de diverso tipo que pueden conducir a que se produzcan transformaciones en el sistema. Tal como indicamos previamente, al ser sistemas sociales no están exentas de las dinámicas de poder e influencia que tienen lugar en cualquier sistema de esta índole; por otro lado, como destaca Ball en su argumentación y se desprende de la definición de organización aquí aportada, las organizaciones sociales son susceptibles de experimentar cambios y transformaciones, hecho este que hace compatible esta concepción organizativa con la visión cambiante de la realidad que está presente en la concepción deweyana y en la teoría de la transformación de conflictos.

- b) En segundo lugar, se desprende de las palabras de Stephen Ball que la concepción micropolítica, en tanto lectura organizativa de lo educativo, asume que los espacios de enseñanza sirven de

escenario a conflictos y contradicciones asociados a su peculiar estructura, procesos, roles y funciones. Adscrita al paradigma socio-crítico de la Organización Escolar, la concepción micropolítica asume el conflicto como algo natural dentro de este tipo de organizaciones, aspecto este que le hace afín a la teoría de la transformación de conflictos que, como hemos visto, entiende el conflicto como una situación habitual en todo contexto en el que convivan seres humanos.

El carácter conflictivo y cambiante de las organizaciones educativas al que hace referencia Stephen Ball en los argumentos presentados *supra*, es ratificado, así mismo, por Joseph Blase, reconocido teórico de la perspectiva micropolítica, cuando afirma que:

Las escuelas son organizaciones sociales complejas, impredecibles, extremadamente vulnerables a una variedad de fuerzas externas e internas. Ellas existen en un vórtice de mandatos gubernamentales, presiones sociales y económicas e ideologías en conflicto que están asociadas a los administradores, maestros, estudiantes y padres. (Blase, 1991, p. 1)

Como puede observarse, esta afirmación recalca que la visión organizativa de las escuelas en clave micropolítica entiende este tipo de instituciones como sistemas sociales, en cuyo marco los distintos individuos que las componen desempeñan roles variados y tienen lugar conflictos por diferentes motivos. Las palabras de Blase nos permiten introducir, así mismo, una nueva variable de análisis: el contexto que rodea al centro educativo, en tanto y en cuanto este es también fuente de presiones e influencias sobre la organización educativa. En relación con este último aspecto, Ball (2012/1987) señala que todo análisis micropolítico debe

tomar en cuenta el grado en que la dinámica interna de una organización educativa depende de, o es condicionada por, fuerzas externas; este autor emplea la noción de “autonomía relativa” para referirse a la influencia que esas fuerzas externas, entre las que destacan las regulaciones gubernamentales, ejercen sobre el centro educativo, limitando, por ejemplo, sus procesos de toma de decisiones. En opinión de este autor, los factores macropolíticos que rodean a la organización educativa pueden afectarla de dos maneras esenciales, a saber: a) llegan a penetrar en el centro educativo y pasan a formar parte de su dinámica intrínseca, en cuyo caso son mediados o matizados por las relaciones micropolíticas existentes; o b) logran alterar la estructura y naturaleza de la micropolítica de la institución educativa. Esta interacción de los factores macro y micropolíticos reviste particular interés para nosotros pues, como veremos al analizar el estudio de caso que forma parte de esta Tesis Doctoral, uno de los rasgos que caracteriza la dinámica actual de funcionamiento de la organización educativa que es objeto de estudio en esta Tesis radica, precisamente, en la fuerte influencia que las variables macropolíticas están ejerciendo en sus procesos internos³⁶.

En atención a lo que hemos venido exponiendo, entonces, coincidimos plenamente con Blase cuando afirma que la perspectiva micropolítica nos proporciona una aproximación valiosa y potente para estudiar y analizar los procesos que se dan en el día a día del funcionamiento de las organizaciones educativas, entre otras razones

³⁶ Tal como hemos indicado, entre estos factores externos o macropolíticos a los que hace referencia Stephen Ball se encuentran las políticas y regulaciones gubernamentales. La intervención del Estado en los centros de enseñanza tiene lugar no solo a través de la asignación de recursos, sino que puede darse también a través de la adopción de políticas educativas orientadas, por ejemplo, a cambiar lo que Ball (2012/1987) denomina la “ética del currículum”, o a influir en las ideologías institucionales. Como tendremos oportunidad de observar al analizar el estudio de caso que forma parte de esta investigación, este tipo de intervención gubernamental ha estado presente en el caso de la Universidad Central de Venezuela y, por tanto, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, nuestro objeto de estudio.

porque destaca cuáles son los fundamentos del comportamiento y los propósitos de los seres humanos que en ellas participan (Blase, 1991). En palabras de este mismo autor:

La micropolítica es acerca del poder y cómo las personas lo emplean para influir en otros y protegerse a sí mismos. Es acerca del conflicto y cómo las personas compiten entre sí para obtener lo que desean. Es acerca de la cooperación y cómo las personas establecen apoyos recíprocos para alcanzar sus fines. Es acerca de lo que las personas en todos los entornos sociales piensan, sienten hondamente, pero de lo que con frecuencia no se habla o no es fácilmente observado. (Blase, 1991, p. 1)

Llevando esto al ámbito educativo, nos encontramos entonces con una perspectiva que nos permite analizar cómo las personas que forman parte de una organización educativa entran en conflicto, emplean mecanismos formales e informales de poder para influenciar a los otros y alcanzar sus fines dentro de la organización, y cooperan entre sí; las acciones y procesos cooperativos y conflictivos son, ambos, parte del ámbito de la micropolítica y, con frecuencia, los factores macro y micropolíticos interactúan unos con otros (Blase, 1991).

Ball (2012/1987) señala que la perspectiva micropolítica en educación se sustenta en siete conceptos esenciales, a saber: poder, diversidad de metas, disputas ideológicas, conflicto, intereses, actividad política y control:

- En toda organización educativa se emplean estrategias de *control* variadas y contradictorias. Ball toma como referencia, a este respecto, la taxonomía de estrategias de control elaborada por Collins (citado por Ball, 2012/1987), la cual hace

referencia a tres tipos ideales de organizaciones: a) jerárquicas (Collins ubica dentro de este grupo esencialmente a las burocráticas, comerciales y de producción); b) basadas en la membresía (los partidos y sindicatos); y c) comunidades profesionales (dentro de las cuales Collins ubica a las escuelas). Ball señala que la educación como profesión no debe ser confundida con lo que es el funcionamiento de los centros educativos en tanto organizaciones, algo que parece estar implícito en el razonamiento de Collins cuando afirma que los centros encajan dentro del tipo ideal “comunidades profesionales”; en tal sentido, si entendemos las instituciones educativas como organizaciones hemos de asumir que dentro de ellas se dan estos tres tipos de formas de control. En algunos momentos, afirma Ball (2012/1987), los centros educativos son conducidos bajo parámetros democráticos (en los comités de discusión o en las reuniones departamentales, por ejemplo); en otros momentos, la organización opera de manera burocrática u oligárquica, sin que tenga lugar participación de los docentes (y en nuestra opinión, menos aún de los educandos).

- En cuanto a la *diversidad de metas*, las perspectivas sistémicas tradicionales hacen mucho énfasis en las metas organizativas compartidas y el consenso entre los miembros de la organización, sin mirar que las diferentes subunidades y miembros que las componen pueden tener metas diferentes. En palabras de González (1998):

En el ámbito de las organizaciones escolares se desarrollan luchas más o menos continuas acerca de qué fines se pretenden lograr y con qué medios se van a alcanzar; de

modo que con frecuencia se funciona con objetivos múltiples, y a veces contradictorios, y no siempre declarados. (p. 217)

- El debate y la toma de decisiones en las organizaciones educativas suele estar permeado por *consideraciones ideológicas*; las acciones y debates respecto a aspectos tales como las estrategias de enseñanza, la estructura curricular o las relaciones entre educadores y educandos normalmente están teñidas de criterios ideológicos. De allí que en la dinámica interna sea común observar que se haga referencia a valores como la igualdad, la justicia o la equidad, o que los distintos actores o grupos defiendan sus argumentos con pasión. Huelga recordar en este momento cómo el paradigma socio-crítico de las Ciencias de la Educación aborda el tema de la ideología, aspecto este que fue tratado en el epígrafe 3.4.
- A diferencia de las visiones sistémicas, con su énfasis en el orden y el consenso, la incorporación de la variable *conflicto* implica mirar la realidad social como fragmentada, dada la existencia de diversidad de grupos y personas que mantienen puntos de vista distintos con respecto a aspectos como los objetivos, *intereses* e ideologías, y que chocan entre sí (*ergo*, emplean su *poder*)³⁷ con miras a ejercer el control de la

³⁷ Conviene precisar, a este respecto, cómo entiende Ball (2012/1987) la noción de *poder*. Afirma este autor que: “[...] Los teóricos sistémicos, prácticamente por definición, tienden a evitar el concepto de poder y a favorecer más bien el de autoridad. Al hacerlo, dan por sentada la legitimidad y el consentimiento, y nuevamente hacen del conflicto algo patológico” (Ball, 2012/1987, p. 25). Para este autor, poder y autoridad no son exactamente iguales; el poder es un concepto “[...] más activo, penetrante y flexible” (p. 25), que no se refiere en sí mismo a la posición o capacidad de una persona, sino al desempeño o logros que esta es capaz de alcanzar. De acuerdo con este razonamiento, la manera en que se estructura y distribuye el poder en una organización educativa no está estrictamente determinada por la estructura jerárquica de dicha organización, sino que es producto de la acción de quienes la integran. En su concepción acerca del poder, Ball (2012/1987) recoge la distinción entre *autoridad* e *influencia* tal como es desarrollada

organización educativa. Sin embargo, precisa Ball (2012/1987), el conflicto no es entendido en la perspectiva micropolítica como algo negativo en sí mismo; por el contrario, puede llegar a resultar muy sano toda vez que constituye un estímulo a favor del cambio, impidiendo así el estancamiento del sistema.

- En definitiva, dados los elementos anteriores, estamos en presencia de *organizaciones de naturaleza política*, pues observamos el uso del poder (autoridad o influencia, según sea el caso) por parte de los actores y grupos que conviven dentro de las instituciones educativas, cada uno de ellos partidario de determinadas ideologías, metas, intereses, etc.

Entonces, si las organizaciones educativas son espacios políticos al igual que lo son las sociedades, las naciones o el sistema internacional, donde se escenifican conflictos justamente por la diversidad existente en materia de metas, intereses o ideologías, podemos emplear criterios de análisis similares a los que empleamos para esos otros tipos de sistemas sociales, desde una posición eminentemente interpretativa, con la intención de analizar sus rasgos políticos. En otras palabras, así como podemos analizar las naciones o el sistema internacional empleando categorías como el conflicto y la paz, podemos hacerlo también con las organizaciones educativas. Sobre esto último, huelga hacer una aclaración: bajo ningún concepto se está proponiendo en esta investigación realizar una transferencia automática, acrítica y sin matizaciones de ningún tipo de conceptos que se han desarrollado en la

por Samuel Bacharach y Edward Lawler en *Power and Politics in Organizations. The Social Psychology of Conflict, Coalitions, and Bargaining* (1982); un individuo puede no estar en una posición de autoridad y sin embargo ejercer gran influencia dentro de la organización educativa en virtud de los recursos o información de los que dispone, sus atributos de personalidad u otros aspectos. En definitiva, la distribución del poder en un centro educativo no necesariamente coincide con la distribución de autoridad.

esfera política, para llevarlos al ámbito educativo, pues está claro que existen profundas diferencias entre una organización educativa y un Estado, por ejemplo. En ambos espacios es posible observar el ejercicio del poder, pero las manifestaciones concretas de ese poder en uno u otro ámbito son distintas; de igual forma, en ambos tipos de asociaciones tienen lugar procesos de conflicto o puede emplearse la violencia, pero las causas y lógicas de funcionamiento de esos conflictos y de esa violencia son muy distintas en un centro de enseñanza y en una nación. De lo que se trata es de emplear conceptos que han sido desarrollados en un campo de estudios como el Manejo de Conflictos como una herramienta heurística, haciendo énfasis en los procesos que subyacen a dichos conceptos más que en su contenido específico, pues tales especificidades han de ser determinadas en función del ámbito en el cual se utilice concretamente cada categoría de análisis; en otras palabras, el concepto debe ajustarse a la realidad estudiada y no al revés. En cierto sentido, parte de la importante contribución que ha realizado Ball (2012/1987) en el ámbito de la teoría organizativa de la escuela radica en el uso que este autor ha hecho de conceptos como *poder* y *control*, totalmente excluidos en el marco de la vigencia del paradigma positivista y no explorados en profundidad por parte del paradigma interpretativo; Ball (2012/1987) construye su concepción micropolítica de las organizaciones educativas con base en nociones tales como poder, control y conflicto, de amplio y extendido uso en el marco de las Ciencias Políticas y el Manejo de Conflictos, pero no se basa para ello en el establecimiento de isomorfismos estrictos entre lo educativo y el mundo de la política.

Si nos ubicamos en la noción de *conflicto*, tendremos entonces que precisar cuál es la naturaleza y cuáles son los orígenes de los conflictos que

suelen tener lugar dentro de las organizaciones educativas. Stephen Ball (2012/1987) hace mención a la diversidad de metas, intereses, objetivos e ideologías, así como a los choques por tener el control de la organización, factores estos que son fuente de conflicto en los centros educativos. Blase (1991), por su parte, coincide con Ball cuando señala que las diferencias o discrepancias nacen de la variedad de necesidades, valores, creencias, metas e ideologías. Bolman & Deal (1984) asocian la naturaleza conflictiva de las organizaciones a factores tales como: la necesidad de distribuir recursos escasos; las diferencias existentes entre las personas en cuanto a creencias, preferencias, información y percepciones de la realidad; el hecho de estar conformadas por individuos y grupos de interés variados, amén de existir distintos niveles jerárquicos (dirección, departamentos, etc.); la presencia de luchas internas y la necesidad de establecer pactos o emprender negociaciones en el momento de establecer las directrices de funcionamiento del centro. Jares (2004) atribuye las causas de conflicto en las instituciones educativas al hecho mismo de ser organizaciones, ya que el conflicto está presente en toda organización; a la naturaleza organizativa de los centros (ambigüedad, diversidad de metas, entre otros aspectos); a la relación existente entre los centros y las metas educativas que la sociedad ha consagrado en sus políticas educativas y currículos establecidos; y finalmente, a la propia conflictividad social, ya que los centros actúan como caja de resonancia de los conflictos que tienen lugar en la sociedad en general. La figura número 8 sintetiza una variedad de causas de conflicto en los centros educativos.

Figura núm. 8.- Causas de conflicto en las organizaciones educativas



Fuente: Elaboración propia

Entonces, a la luz de lo planteado con anterioridad, podemos observar que las organizaciones educativas se caracterizan por situaciones de conflicto que les son propias, pero a la vez resultan atravesadas por los conflictos que están presentes dentro de la sociedad en la que están inmersas. Tomando en consideración este primer aspecto -el conflicto-, podemos plantearnos un conjunto de preguntas: ¿cómo son vistos estos conflictos dentro de la institución, como algo natural o se consideran algo que debe evitarse?, ¿en qué medida dentro de las instituciones educativas se promueve la transformación de los conflictos que allí tienen lugar?, ¿hasta qué punto los distintos actores del hecho educativo (directores, educadores, educandos, padres y entorno comunitario) participan o no en

la transformación de estos conflictos?, ¿hasta qué punto el abordaje de los conflictos en las organizaciones educativas se realiza tomando en consideración los diferentes niveles de cambio a los cuales se hace referencia dentro de la transformación de conflictos (personal, relacional, estructural y cultural)³⁸?

Si tomamos como referencia la noción de paz, tal como esta es entendida por Johan Galtung, para establecer en qué medida la organización educativa favorece relaciones pacíficas, tendríamos que preguntarnos: ¿se emplea la coerción o la violencia dentro del centro, o esta está excluida de las relaciones que allí se establecen?, ¿cómo se manifiesta esa violencia?, ¿cómo es la estructura y qué tipo de procesos se dan dentro de la institución educativa?, ¿en qué medida la institución permite que sus miembros puedan atender sus necesidades y desarrollarse en condiciones de libertad y respeto?, ¿existen canales de participación y/o consulta para la toma de decisiones o estas son tomadas de manera autoritaria?, ¿existen situaciones de exclusión o discriminación que se hagan evidentes en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa?, ¿están vigentes estereotipos que influyen en los patrones de relación entre los miembros del centro?. En definitiva, la paz negativa en el

³⁸ Sobre este aspecto, nos parece interesante realizar algunos comentarios. Dado que esta Tesis tiene como uno de sus fundamentos la concepción deweyana acerca de la democracia y la educación, todo aquello que permita establecer en qué medida el proceso educativo contribuye o no a experimentar la democracia y a aprender a ser ciudadanos desde la práctica más que desde la mera teoría, resulta relevante para la argumentación que estamos desarrollando en este trabajo. A este respecto, los cuatro niveles de cambio a los que hace referencia la teoría de la transformación de conflictos nos aportan un criterio relevante para evaluar algunos aspectos de la calidad de la vida democrática que tiene lugar dentro de un centro educativo. Si las experiencias dentro de la institución educativa coadyuvan, por mencionar algunos aspectos, a que los actores del proceso desarrollen actitudes a favor de la transformación creativa de los conflictos (aspecto personal), mejoren sus habilidades de comunicación y establezcan relaciones más respetuosas entre sí (aspecto relacional), tengan acceso a expresar sus puntos de vista e iniciativas (dimensión estructural) y cuestionen aquellas creencias sociales que pudieran promover la exclusión de determinadas personas por razones de orden religioso, étnico o de otro tipo (dimensión cultural), obviamente estaremos en presencia de una experiencia “democrática” mucho más rica y nutritiva, que aquella otra en la cual se trabajen los aspectos relacionales pero no se cuestionen, por ejemplo, aquellos valores culturales que son fuente de discriminación o exclusión.

seno de una organización educativa vendrá dada por el hecho de que el empleo de la coerción como forma de ejercer el poder entre los miembros de la institución educativa esté completamente descartado, mientras que la paz positiva se realizará en la medida en que la estructura y funcionamiento de los procesos institucionales permita a los distintos actores del proceso educativo (directores, educadores, educandos, padres y entorno comunitario) satisfacer sus necesidades y contar con espacios para la deliberación democrática, en condiciones de libertad, equidad, respeto y justicia.

En el cuadro número 7 realizamos una adaptación del cuadro número 3 (ver epígrafe 3.1, pág. 126) acerca de los planteamientos de Galtung sobre la violencia y la paz, con la finalidad de mostrar cómo aplicaríamos dichos conceptos en el marco de una organización educativa, a fin de evidenciar sus manifestaciones concretas. Desde nuestro punto de vista, en la medida en que los centros educativos favorezcan que todos los miembros de la comunidad educativa, y en particular los educandos, puedan vivir experiencias formativas, tal como las entiende John Dewey (apartado 1.3), que impliquen el ejercicio de la convivencia, la aceptación del conflicto como un hecho natural de la vida que no necesariamente es negativo, el abordaje constructivo de este, el ejercicio efectivo de la justicia y la equidad, la participación en la toma de decisiones, el uso de la creatividad y del pensamiento crítico al abordar los conflictos y el cuestionamiento de las estructuras sociales, entonces el espacio educativo se erigirá como un escenario de aprendizaje no solo sobre la democracia, sino también sobre la transformación de los conflictos y la construcción de la paz a todo nivel.

Cuadro núm. 7.- Aplicación de la visión galtusiana al estudio de la violencia y la paz en las organizaciones educativas

Violencia	
Tipo de violencia	Manifestaciones
Violencia directa o violencia por parte del actor: violencia intencional ejercida por una actor de manera individual o en el marco de una colectividad	Uso de violencia verbal o física.
Violencia indirecta o estructural: deriva de la estructura social en sí misma.	Existencia de situaciones de exclusión, represión, abuso de poder. Ausencia de canales de participación. Negación del carácter legítimo de los intereses de determinados grupos.
Violencia cultural: de carácter simbólico, es aquélla que legitima la violencia directa y la estructural.	Ideologías que hacer ver la exclusión o discriminación como situaciones naturales, contenidos educativos que favorecen la desigualdad. Uso de expresiones lingüísticas que entrañan estereotipos.
Manifestaciones de la Paz	
Paz negativa: ausencia de violencia de cualquier tipo	Paz positiva <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Paz positiva directa:</i> gentileza verbal y física; comunicación basada en el respeto, clima interpersonal caracterizado por la promoción del bienestar, la promoción de la libertad y la afirmación de las distintas identidades como legítimas. 2. <i>Paz positiva estructural:</i> estructura organizativa que permite el ejercicio pleno y efectivo de la libertad, el diálogo y la participación; que favorece la integración social y la solidaridad. Funcionamiento bajo condiciones de equidad. 3. <i>Paz positiva cultural:</i> legitimación de la paz, promoción de una cultura de paz. Rechazo a los estereotipos e ideologías que favorecen la exclusión o la discriminación.

Fuente: Elaboración propia con base en Galtung (1993)

A lo largo de los tres primeros capítulos de esta Tesis Doctoral hemos presentado un conjunto de argumentos orientados a exponer, comentar las tesis educativas de John Dewey, la teoría de la transformación de conflictos y el paradigma crítico en las Ciencias de la Educación, así como a evidenciar la convergencia que, en nuestra opinión, existe entre estas tres visiones teóricas. Toda vez que el paradigma crítico constituye el fundamento epistemológico de esta Tesis Doctoral y que las teorías de John Dewey y la transformación de conflictos representan los pilares teóricos en función de los cuales se ha construido la investigación,

resultaba a todas luces pertinente y necesario identificar los nexos teórico-conceptuales existentes entre estos tres *ejes cognitivos*.

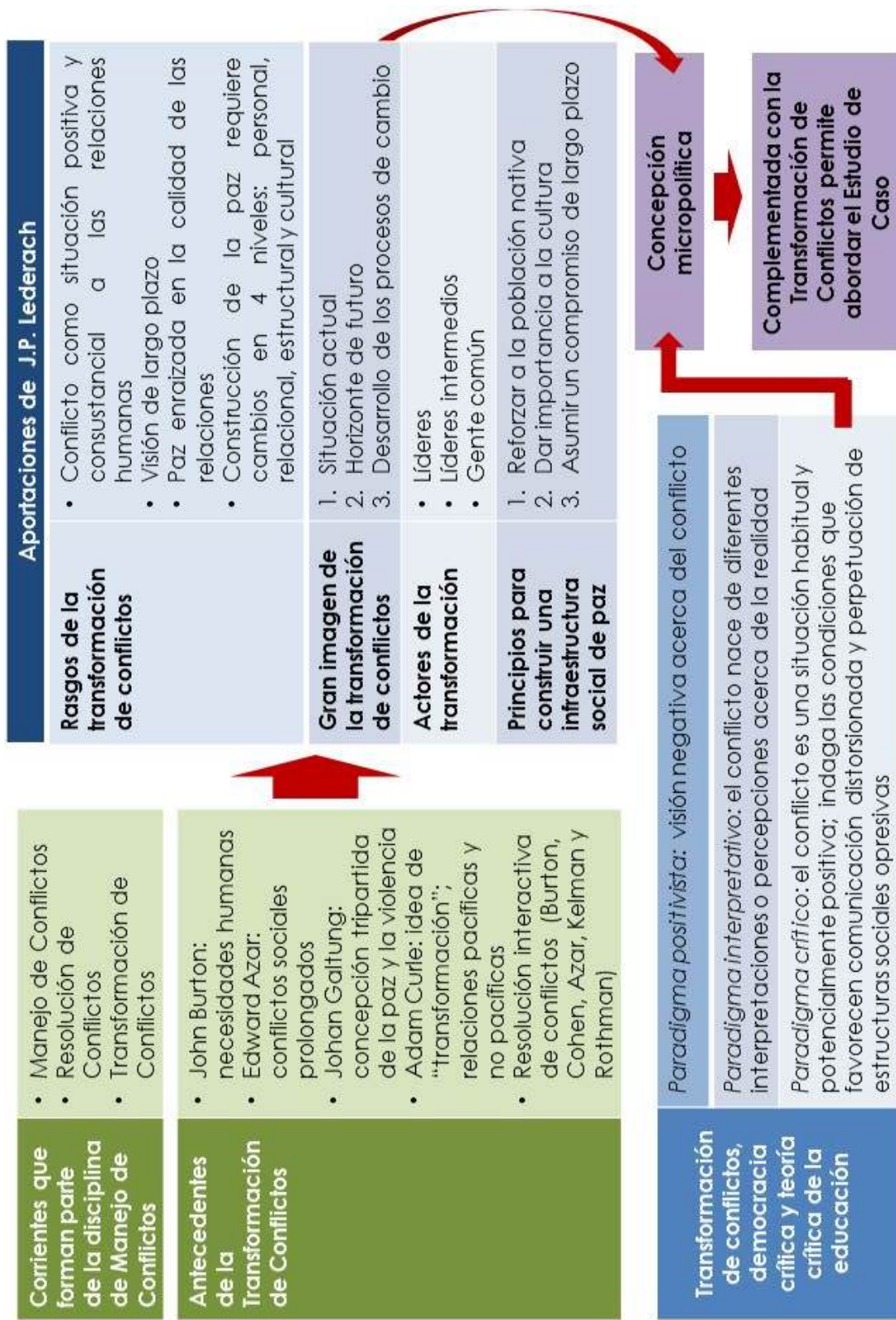
Para ello ha resultado necesario examinar, en el capítulo primero, la obra de John Dewey, con la intención de establecer los postulados esenciales de su pensamiento en materia de educación y democracia; en el capítulo segundo, hemos debido referirnos al concepto de democracia, por constituir este el punto de enlace entre las nociones de educación y conflicto, amén de establecer en este mismo capítulo la manera en que la relación entre democracia y conflicto ha sido abordada y entendida desde distintas tradiciones teóricas; finalmente, en el capítulo tercero, nos hemos adentrado en las premisas de la teoría de la transformación de conflictos, así como en los rasgos esenciales del paradigma crítico en las Ciencias de la Educación; como colofón de este tercer capítulo, hemos abordado las nociones de conflicto y paz en el marco de las organizaciones educativas, pues es dentro de estas últimas donde nos interesa hacer hincapié en el marco de esta Tesis Doctoral. Con base en este recorrido hemos podido establecer los puntos de encuentro entre lo que hemos llamado más arriba *ejes cognitivos* de la Tesis Doctoral.

Provistos de estas reflexiones en materia teórica, podemos ahora acometer el estudio del caso de la realidad que hemos decidido abordar en esta Tesis Doctoral: la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela; la reflexión teórica realizada hasta ahora nos servirá de referencia para el desarrollo de la investigación, para interpretar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y para presentar un conjunto de reflexiones y recomendaciones finales aplicables al caso de estudio escogido.

En la reflexión teórico-epistemológica realizada en los tres primeros capítulos nos hemos centrado apenas en los dos primeros propósitos que nos trazamos para esta investigación, previamente indicados en la introducción de esta Tesis Doctoral, dejando así establecidos los nexos existentes entre los planteamientos de John Dewey y la teoría de la transformación de conflictos. Nos corresponde ahora abordar los restantes seis propósitos, con base en el análisis del estudio de caso escogido y valiéndonos de la reflexión epistemológico-teórica precedente como herramienta heurística que permita dar sentido y elaborar conclusiones/recomendaciones a la luz de la información obtenida a través de la investigación de campo.

Presentamos, entonces, en los capítulos que siguen los hallazgos obtenidos a partir de la investigación de campo efectuada, la cual se basó esencialmente en el empleo de la observación participante, la realización de entrevistas en profundidad y el análisis documental, complementadas a través del uso del cuestionario mixto como técnica de recopilación de datos. La información arrojada por el trabajo de campo nos permitirá establecer cómo perciben los miembros de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela la relación entre democracia, educación y conflicto; cuál es su valoración en torno al grado en que las experiencias educativas allí vivenciadas les permiten desarrollarse como ciudadanos y qué se necesitaría para poner en marcha políticas, estrategias educativas y reformas institucionales encaminadas a hacer de esta Facultad un centro de aprendizaje democrático en el más amplio sentido de la palabra.

Figura núm. 9.- Síntesis del tercer capítulo



INFORME DE INVESTIGACIÓN

II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4:

DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Formulación del problema de investigación

La realización de esta Tesis Doctoral, tanto en lo que corresponde al marco epistemológico-teórico de referencia, como en lo que atañe a la investigación de campo, estuvo precedida por la formulación del Proyecto de Investigación que dejó sentadas las líneas maestras para el desarrollo de este trabajo. En dicho Proyecto, definimos el problema de investigación con base en las conjeturas que a continuación se indican:

- a) ¿Cuáles son los planteamientos esenciales de John Dewey respecto a la relación entre educación y democracia, y cómo pueden ser estos aplicados al estudio de instituciones educativas de las democracias contemporáneas?
- b) ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre las tesis de John Dewey acerca de la relación entre democracia y educación, y los postulados de la teoría de la transformación de conflictos?
- c) ¿Qué percepciones acerca del conflicto y de la relación de este con la democracia están presentes en la comunidad de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela?

- d) ¿Cómo perciben los miembros de esa comunidad universitaria el papel de la educación en lo que concierne a la resolución de conflictos y a la formación para la democracia?
- e) ¿En qué medida los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales perciben que es posible implementar en ese centro estrategias educativas encaminadas a favorecer el aprendizaje experiencial de la cultura democrática y de transformación positiva de los conflictos?

En los capítulos primero, segundo y tercero hemos abordado las dos primeras cuestiones, es decir, aquellas expresadas en los literales a) y b), con la finalidad de desarrollar de forma exhaustiva la fundamentación epistemológico-teórica que ha servido de base para plantear el estudio de caso, brindándole a su vez los necesarios apoyos heurísticos para iluminar el proceso inductivo que conlleva esta opción metodológica y, finalmente, para desarrollar la discusión de los resultados de la investigación con la mayor profundidad posible. De lo anterior se colige que el estudio de caso desarrollado en la investigación de campo estuvo orientado a dar respuesta a las interrogantes enunciadas en los literales c), d) y e), presentadas *supra*.

4.2. Estado de la cuestión

La delimitación de la investigación de campo contenida en esta Tesis Doctoral corresponde iniciarla con una breve incursión en el estado de la cuestión y del debate académico-científico respecto a las temáticas aquí consideradas, a saber: democracia, educación y conflicto; considerar en qué estado se encuentra actualmente la indagación

científica acerca de estos temas resulta fundamental para comprender plenamente la razón de ser y la pertinencia de esta Tesis. Está claro que existe una abundante bibliografía sobre las aportaciones de John Dewey, la teoría democrática y también sobre la perspectiva de la transformación de conflictos; existe, así mismo, una importante bibliografía en torno a la vinculación entre educación y democracia (identificada bajo el nombre de *educación para la democracia* o el de *educación para la ciudadanía*), como también en lo concerniente a educación y conflicto (usualmente aglutinada bajo el nombre de *educación para la paz*), parte de la cual ha sido plasmada en la bibliografía que ha servido de referencia para la realización de esta Tesis.

Sin embargo, en el caso concreto de las tesis doctorales, una revisión preliminar de los trabajos desarrollados con anterioridad al que aquí presentamos permite observar que estas no necesariamente abordan de manera explícita y/o comprehensiva los que han sido nuestros tres grandes ejes temáticos; también podemos observar la ausencia de estudios específicamente orientados a establecer las percepciones de una comunidad educativa concreta respecto a dichos ejes temáticos. A través de la consulta de las bases de datos provistas por Dialnet, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa) y ProQuest (*Dissertation and Theses*, concretamente), a las que hemos tenido acceso a través de los portales en Internet de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela y la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza, pudimos identificar qué tesis doctorales se han centrado en siquiera alguno de los tres pilares temáticos que han servido de sustento a esta investigación. Para la revisión de estos antecedentes, enfocamos la consulta en las tesis elaboradas en los últimos diez años (2002-2013) y su presentación la hemos organizado en tres grandes grupos, a saber: a) tesis doctorales sobre la

obra de John Dewey; b) tesis doctorales sobre conflicto y transformación de conflictos; y c) tesis doctorales enfocadas en temas de educación para la democracia y educación para la paz.

A. Tesis doctorales sobre la obra de John Dewey

La Tesis Doctoral de Ana Paola Romo López, *"La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México"* (Universidad de Navarra, 2006) se adentra en las aportaciones en materia de educación y democracia hechas por John Dewey. En el primer capítulo de esta tesis, su autora presenta un perfil biográfico del filósofo estadounidense y reflexiona acerca del papel de la educación en democracia. En el segundo capítulo aborda lo relativo al perfil que ha de reunir el profesor como formador para la democracia a través de una educación basada en la experiencia. La segunda parte de la Tesis Doctoral está representada por un estudio de caso en el cual Ana Romo examina cómo las aportaciones de John Dewey pueden resultar de utilidad para propiciar una renovación del sistema educativo mexicano. Se trata, por tanto, de un trabajo de investigación en el que la autora examina el rol del profesor como modelador de la cultura y prácticas democráticas, a la vez que desarrolla un conjunto de reflexiones acerca de cómo las ideas de John Dewey pudieran ser aplicadas a un caso actual como lo es el del sistema educativo en México.

B. Tesis Doctorales en materia de conflictos y transformación de conflictos

En la Tesis Doctoral desarrollada por Sonia París Albert, *"La transformación de conflictos desde la Filosofía para la Paz"* (Universitat Jaume I, 2006), la autora indica que podemos ver los conflictos desde dos perspectivas, una positiva y otra negativa; todo dependerá de la forma y los mecanismos a través de los cuales decidamos abordarlos. La extendida visión negativa acerca del conflicto es producto del uso de la violencia como medio de resolución. A este respecto, París afirma que la metodología de la transformación de conflictos nos invita a asumir los conflictos desde una visión positiva y a atenderlos con base en medios pacíficos; la transformación de un conflicto tiene el potencial no solo de propiciar la reconciliación entre los antagonistas, sino también de generar soluciones alternativas a los problemas que resulten creativas y generen bienestar para todos los involucrados. En consecuencia, este trabajo constituye un aporte importante para la reflexión acerca de la perspectiva transformadora de los conflictos, dada su visión constructiva acerca de las disputas y su énfasis en la canalización pacífica de las mismas.

C. Trabajos en el ámbito de la educación para la democracia y educación para la paz

José Enrique Schröder Quiroga es autor del trabajo *"Convivencia y conflicto en la escuela: una propuesta de programa de mediación"* (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011), investigación en la que el autor parte de considerar el conflicto como inherente a las relaciones humanas, a diferencia de la violencia que es tan solo una de las formas en las que este puede ser abordado. La Tesis se enfoca en analizar

cómo la mediación escolar puede ser empleada para canalizar constructivamente los conflictos en los centros educativos. La investigación consta de un estudio de caso desarrollado en dos centros de enseñanza en la ciudad de Santiago de Chile; a través de un cuestionario de preguntas cerradas, el autor orientó su investigación a establecer cómo perciben los educandos la importancia de la convivencia escolar, cuáles son los periodos de mayor conflictividad en estos centros de estudio y el rol de profesor, así como de las normas internas, como factores vinculados al logro de la convivencia en el centro. Esta Tesis constituye una referencia de interés por incorporar un estudio de caso orientado al establecimiento de percepciones dentro de dos comunidades educativas concretas, que en este caso se orientó desde los parámetros de la investigación cuantitativa con la utilización del cuestionario de preguntas cerradas como técnica de recogida de datos.

Entre las tesis que es posible ubicar dentro de este tercer grupo se encuentra, así mismo, el trabajo de Juan José Leiva Olivencia, *"Educación y conflicto en escuelas interculturales"* (Universidad de Málaga, 2007). En esta, el autor parte de considerar los rasgos y retos de la educación en contextos interculturales, para entonces examinar los conflictos que se presentan dentro de este tipo de instituciones educativas. La Tesis incluye un estudio empírico que combina la metodología cuantitativa (a través del uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos) y la cualitativa (basada en el empleo de la entrevista en profundidad, el análisis documental y la observación por parte del investigador). A partir de los datos arrojados por las diferentes técnicas empleadas, Leiva desarrolla un conjunto de reflexiones y realiza aportaciones para mejorar la calidad de la enseñanza en contextos interculturales, dentro de las cuales se reconoce el papel positivo que

pueden desempeñar los conflictos como herramienta de aprendizaje. El trabajo de Leiva constituye, entonces, otro antecedente de interés en cuanto a la elaboración de un estudio de caso en temas vinculados al conflicto, en este caso abordado desde una aproximación que combinó lo cuantitativo con lo cualitativo.

Otra de las tesis doctorales que resultó posible localizar en las bases de datos utilizadas, fue la de John Patrick Myers, "*Politics, ideology, and democratic citizenship education: The pedagogy of politically active teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada*" (Universidad de Toronto, 2005), donde el autor presenta un estudio comparativo de las prácticas pedagógicas empleadas por catorce profesores de enseñanza secundaria en Brasil y Canadá. Los profesores que formaron parte del estudio impartían cursos en el área de los estudios sociales y se trató en todos los casos de personas con intenso activismo político, bien fuera a través de su participación en partidos políticos, en movimientos sociales o en asociaciones profesionales. Este estudio estuvo orientado a examinar las prácticas pedagógicas de estos docentes, entendidas como los valores, significados y acciones que caracterizan su manera de abordar el proceso de enseñanza. Al comparar las pedagogías empleadas en dos ciudades tan diferentes como lo son Porto Alegre (Brasil) y Toronto (Canadá), el autor quiso mostrar la influencia de los factores contextuales en la enseñanza de la ciudadanía. Esta tesis representa un aporte previo de interés para considerar la influencia de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje democrático, así como la manera en que los factores macropolíticos (contexto social en el que se inserta el centro educativo) inciden en los procesos educativos de los centros de enseñanza.

Podemos hacer referencia también, dentro de este tercer grupo, a la Tesis Doctoral de Pablo Ceballos Estarellas, *"Democracy, culture and education in Ecuador: Philosophical education as a means to promote a culture of democracy"* (Montclair State University, 2005), en la que el autor presenta sus críticas al sistema educativo ecuatoriano por considerar que este perpetúa el autoritarismo que dificulta el establecimiento de la cultura democrática en ese país. Tras examinar los rasgos que caracterizan la cultura política en esta nación suramericana y presentar un modelo de democracia definido como constitucional, deliberativo y participativo, el autor formula una propuesta acerca de cómo la enseñanza de la Filosofía puede ser empleada para fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica y más comprometida. Esta investigación reviste interés desde la perspectiva que hemos asumido en esta Tesis Doctoral, por la manera en que aborda la teoría democrática y porque pone en evidencia la importancia de asumir la enseñanza desde una perspectiva crítico-reconstructiva con miras a superar los condicionamientos estructurales que coadyuvan a la perpetuación de situaciones sociales injustas, representadas en este caso por la cultura autoritaria en un país concreto como Ecuador.

Finalmente, nos encontramos con la Tesis Doctoral *"Educar para la Paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia"*, cuyo autor es José María Salguero Juan y Seva (Universidad Complutense de Madrid, 2004). El autor sustenta teóricamente su caso de estudio en los conceptos centrales de la educación para la paz, como lo son el concepto de paz y el de conflicto visto desde una óptica positiva. Se observa, así, que el tratamiento del tema del conflicto coincide con algunos de los planteamientos de la perspectiva de la transformación de conflictos. Esta Tesis representa una contribución importante en la medida en que se lleva

a cabo una revisión bastante profunda de las distintas visiones y perspectivas que se han desarrollado para definir tales términos y se reflexiona sobre los mismos, lo cual abona al desarrollo tanto teórico como práctico en campos como la educación para la paz y la transformación de conflictos, más aún si consideramos el análisis realizado en el marco de un estudio de caso (Colombia) a partir del que su autor plantea importantes propuestas sobre posibilidades de intervención desde el ámbito educativo.

A partir de la lectura de la revisión de los trabajos de investigación aquí reseñados, puede observarse que ninguna de estas Tesis aborda de forma conjunta lo relativo a educación, democracia y transformación de conflictos. Aunque en algunas de estas investigaciones se desarrollan estudios de casos en centros de enseñanza específicos, estos se diferencian claramente del estudio de caso que ha sido emprendido en el marco de la Tesis Doctoral que en estas líneas presentamos, que se caracteriza no solo por ese enfoque integrador de las tres temáticas arriba destacadas, sino también por la ambición explícita de establecer las percepciones de la comunidad educativa del centro frente a esos temas. En tal sentido, esta Tesis Doctoral constituye un trabajo pionero que examina las aportaciones de John Dewey en materia de democracia y educación, la teoría y praxis de la transformación de conflictos, la educación para la democracia y la educación para la paz; así mismo, tiene como elemento distintivo que la reflexión epistemológico-teórica desarrollada con base en esos temas es empleada para analizar un centro de enseñanza universitaria específico y formular propuestas para promover el fortalecimiento de la democracia y la transformación de conflictos dentro de este.

4.3. Propósitos de la investigación

En cuanto a los propósitos de la investigación, estos fueron enunciados en el Proyecto de Tesis Doctoral y reiterados en la introducción de la Tesis, en los siguientes términos:

1. Analizar los postulados esenciales de John Dewey respecto a la relación entre democracia y educación, a partir del examen de sus textos fundamentales.
2. Establecer las posibles vinculaciones existentes entre las tesis de John Dewey acerca de la relación entre educación, democracia y conflicto, y los postulados de la teoría de la transformación de conflictos, en el entendido de que el conflicto es consustancial a la democracia.
3. Determinar cuáles son las percepciones sobre el conflicto que prevalecen entre los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
4. Indagar cómo perciben los miembros de este centro educativo la relación entre democracia y conflicto.
5. Establecer las percepciones de los miembros de ese centro educativo respecto a la forma en que la educación puede contribuir a la formación de la cultura democrática y la transformación positiva de los conflictos.
6. Identificar qué percepciones prevalecen dentro de esta comunidad universitaria sobre la posibilidad de desarrollar en su Facultad experiencias educativas orientadas a vivir la democracia y aprender a transformar positivamente los conflictos.

7. Analizar qué tipo de prácticas democráticas y de abordaje de conflictos están presentes o ausentes en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa constituida por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
8. Formular recomendaciones educativas para favorecer que la experiencia educativa en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela permita a los estudiantes experimentar la democracia y, por tanto, formarse como ciudadanos activos y comprometidos con la transformación pacífica de los conflictos.

4.4. Fundamentación epistemológica y metodológica

Como paso previo a la enunciación y justificación de la opción metodológica escogida para esta investigación, conviene recordar que esta Tesis Doctoral adscribe, epistemológicamente, al paradigma simbólico o interpretativo-simbólico (Popkewitz, 1988), paradigma este que asume lo social como una creación humana derivada de las interacciones simbólicas y los significados que los sujetos atribuyen al contexto que les rodea; se trata de un paradigma que considera el conocimiento como una producción no neutral, ni orientada a la generalización, donde la validez de las teorías viene dada por la identificación de los significados compartidos y legitimados por los sujetos sociales y no por la experimentación. Dado que nuestro estudio aborda las percepciones prevalecientes dentro de una comunidad concreta (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), en tanto “normas” o “símbolos” que subyacen a los hechos sociales allí escenificados, la investigación de campo

transcurrió dentro del terreno de los significados socialmente construidos respecto a tópicos tales como la democracia, el conflicto, la educación y los vínculos entre estos tres aspectos.

De acuerdo con lo expresado en el epígrafe 3.4 de esta Tesis Doctoral, el paradigma interpretativo busca esclarecer los modelos simbólicos y de comunicación que emplean los sujetos en el marco de sus interacciones (England, 1989); se orienta a establecer las reglas que subyacen y gobiernan los hechos sociales desde una postura netamente descriptivo-contemplativa y no neutral (Popkewitz, 1984). Sin embargo, en ese mismo epígrafe indicamos que el paradigma interpretativo obvia la consideración de los factores estructurales que pueden condicionar los procesos de formación de percepciones e interpretaciones sociales, aspecto este que le confiere un carácter conservador del *statu quo*, toda vez que no nos proporciona claves respecto a cómo podría propiciarse una transformación de tales percepciones e interpretaciones, favoreciendo así su perpetuación en el tiempo.

En virtud de lo anterior y considerando que la autora forma parte de la población definida para esta investigación, mantiene una relación estrecha con los sujetos investigados y ha desarrollado esta Tesis con la intención de formular un conjunto de recomendaciones pedagógicas orientadas a fortalecer la calidad de la vida democrática en el contexto social objeto de estudio, así como a propiciar el desarrollo de las destrezas y herramientas requeridas para la transformación positiva de los conflictos, esta Tesis Doctoral no se circunscribe al ámbito de la descripción y la comprensión, sino que apuesta por la transformación de dicho contexto social, en virtud de lo cual el trabajo se apoya igualmente en el paradigma crítico (Popkewitz, 1988). El paradigma crítico se centra en el

descubrimiento o afloración de aquellos factores que pueden favorecer una comunicación distorsionada entre los sujetos sociales que conduzca tanto a la elaboración de interpretaciones erradas de la realidad, como a la perpetuación de estructuras sociales opresivas. El paradigma crítico-reconstrutivo asume la realidad como algo que podemos cambiar, como un conglomerado de estructuras que requieren ser analizadas de manera crítica y abordadas por el científico social con miras a coadyuvar a su transformación. De allí que esta Tesis Doctoral acoja plenamente los postulados de este paradigma, pues se trata de una investigación que entre sus propósitos se ha trazado ofrecer algunas recomendaciones que permitan fortalecer los valores y prácticas democráticas dentro de la Facultad estudiada, así como incentivar que dentro de esta se desarrolle una cultura proclive a la transformación constructiva de los conflictos, cometido que requiere la previa detección de aquellas formas y presiones ideológicas que determinan prácticas, imponen lecturas de la realidad y legitiman lenguajes, pues como afirma England (1989, p.106): “[...] la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y relaciones de poder”.

La autora ha estimado conveniente hacer mención de cuál fue la postura epistemológica asumida al formular el Proyecto de Tesis, puesto que de ella deriva el diseño de investigación y la opción metodológica que fueron escogidas para llevar adelante el trabajo de campo. A este respecto, para el desarrollo del trabajo de campo emprendimos una investigación de naturaleza descriptiva-cualitativa, toda vez que estuvo orientada a dar cuenta de un conjunto de hechos y sus características; esto es, las percepciones prevalecientes dentro de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la

Universidad Central de Venezuela respecto a los temas de conflicto, democracia y educación, y la vinculación existente entre estos. Para ello, empleamos el *estudio de caso* (Stake, 1998), en tanto y en cuanto este permite abordar de manera profunda las particularidades y complejidades asociadas a una situación o contexto particular, ya se trate de una persona, organización o un centro educativo, siendo este último el caso que nos ocupa. En palabras de Stake (1998):

El cometido real de los estudios de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la *comprensión* [énfasis añadido] de éste último. (p. 20)

Por su parte, Wolcott (1992) establece que el estudio de caso constituye un formato apropiado para reportar los resultados de un trabajo de investigación de naturaleza cualitativa-descriptiva. Este autor estima que más que entender el estudio de caso como una estrategia o un método, se trata de un producto final, una de las formas en que pueden presentarse los hallazgos obtenidos luego de emprender una investigación de naturaleza cualitativa.

En definitiva, nuestra elección del método del estudio de caso se justifica en virtud de que:

- Es coherente con el carácter descriptivo-cualitativo de la investigación doctoral propuesta, pues no supone la interferencia con la realidad, sino la presentación de cómo funciona esa realidad, concretamente “cómo ven las cosas los

actores”, empleando la frase de Stake (1998, p. 23). Por lo demás, se enmarca perfectamente en el paradigma interpretativo-simbólico que sirve de referencia a la investigación.

- Permite estudiar en profundidad un contexto social de interés para nosotros como lo es la FACES, al cual la autora está adscrita como docente, lo que le confiere una posición privilegiada a la hora de emprender el proceso de observación participante de la realidad (Ruiz Olabuénaga, 2003; Sabirón, 2006; Stake, 1998).
- Favorece la comprensión de los rasgos particulares y la complejidad de la realidad estudiada, en este caso las percepciones prevalecientes en torno al conflicto, la democracia, la educación y los vínculos entre estos aspectos.

4.5. Población y muestra

La población en la que se centró la investigación de campo es, como ya se ha indicado en sus propósitos, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). La citada Facultad tiene como misión la formación de profesionales de las Ciencias Sociales y Económicas, bajo los principios de excelencia, pluralidad, diversidad, pertinencia, eficiencia, oportunidad y responsabilidad; en ella se imparten cursos de licenciatura, postgrado (especializaciones, másteres y doctorados) y actualización profesional (diplomados y cursos de extensión universitaria) vinculados a siete

grandes áreas de las Ciencias Sociales, a saber: Economía, Sociología, Relaciones Internacionales, Estadística y Ciencias Actuariales, Trabajo Social, Administración y Contaduría, y Antropología. Para ello, cuenta con siete escuelas de Pregrado (licenciaturas), una Comisión de Estudios de Postgrado, un Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, un Centro de Extensión Profesional y un Centro de Computación Académica. Por la naturaleza de los saberes impartidos y de las investigaciones desarrolladas en la FACES, ella constituye un centro de reflexión política, económica y social, que además sirve de referencia nacional por formar parte de la Universidad más antigua y de mayor tamaño en Venezuela.

La FACES ha servido de caja de resonancia de los debates sobre la democracia y la realidad social que actualmente tienen lugar en el país de origen de la autora, a la vez que ha servido de escenario a diversos conflictos vinculados con dicho debate, los cuales no siempre han sido canalizados oportuna y positivamente, dando pie así al desarrollo de diversos episodios de violencia, algo que tendremos la oportunidad de constatar en el momento de presentar los resultados de la investigación de campo. Fue precisamente este hecho el que motivó la elección de este centro de estudios como población de la investigación de campo en el marco del Proyecto de Investigación que sirvió de base a esta Tesis Doctoral, toda vez que la naturaleza de los temas que en ella se abordan y su condición de laboratorio natural en el cual se escenifican procesos y dinámicas plenamente vinculados a los tres ejes temáticos de esta Tesis Doctoral (educación, democracia y conflicto), configuraban un contexto ideal para indagar sobre estas cuestiones.

Para la realización de la investigación de campo se estableció una muestra intencional de la población estudiada, no representativa

estadísticamente, que estuvo compuesta de estudiantes y docentes de dicha Facultad vinculados a las diferentes licenciaturas que allí se imparten, así como de miembros del personal administrativo que trabajan en este centro universitario. En el cuadro número 8 indicamos la composición de la muestra utilizada, concretamente en el marco de la aplicación de las técnicas de la entrevista en profundidad y el cuestionario.

Cuadro núm. 8.- Composición de la muestra de estudio para las entrevistas en profundidad y el cuestionario

		Composición de la muestra por colectivos		
Técnica	Cantidad de informantes	Estudiantes	Docentes	Personal Administrativo
Entrevista en profundidad	26	7	16	3
Cuestionario mixto	200	200	0	0

4.6. Técnicas de recogida de datos

Las técnicas de recogida de datos que fueron empleadas durante el desarrollo de la investigación de campo están descritas en el siguiente cuadro:

Cuadro núm. 9.- Técnicas de recogida de datos

Técnicas	Receptores	Objetivos
Observación participante	Estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios	Identificar percepciones frente al conflicto, la democracia y la educación, a través de la interacción directa con los sujetos sociales en el marco del contexto, experiencias y cotidianidad que les rodean, sin que haya control alguno sobre las situaciones observadas. Registro cualitativo de información pertinente sobre las percepciones y actitudes a través de un diario de campo.
Entrevistas en profundidad	Estudiantes, profesores, personal administrativo/de servicios.	Establecer percepciones sobre el conflicto, la democracia y la educación, así como la vinculación entre estos aspectos Establecer percepciones en torno a la factibilidad de que la Facultad sirva de escenario para el aprendizaje vivencial de la democracia y el manejo pacífico de los conflictos.
Cuestionario	Estudiantes	Identificar percepciones frente al conflicto, la educación y la democracia.
Análisis de documentos	Estudiantes, docentes y personal administrativo/de servicios	Registro de información complementaria a la obtenida a través de la observación participante y las entrevistas en profundidad, con la finalidad de contrastar y validar datos, así como de solventar vacíos informativos.

En el momento de escoger las técnicas de recopilación de datos que serían empleadas para el desarrollo del trabajo de campo que forma parte de esta Tesis Doctoral, partimos de la premisa que la observación participante y la entrevista en profundidad habrían de constituir nuestras técnicas esenciales, atendiendo a la naturaleza cualitativa de este trabajo y a los paradigmas que le sirven de sustento, técnicas estas que serían complementadas con el análisis de documentos. Sin embargo, el

cuestionario fue incluido con la finalidad de alcanzar una aproximación inicial a la realidad estudiada, a partir de la cual se pudiera profundizar empleando la observación participante y la entrevista en profundidad.

Finalmente, conviene precisar que en el Proyecto de Investigación se previó la realización de grupos de discusión como técnica complementaria a la entrevista en profundidad, anticipando que pudiera darse el caso de que durante el desarrollo de las entrevistas surgieran tópicos poco abordados en estas y en los que mereciera la pena ahondar. Sin embargo, en el transcurso de la investigación decidimos prescindir del empleo de los grupos de discusión, dada la consistencia observada en los testimonios aportados en el marco de las entrevistas en profundidad. Como razón adicional, la compleja dinámica que caracteriza el desenvolvimiento cotidiano dentro de la FACES en la actualidad hace casi imposible concertar la reunión de docentes, estudiantes o miembros del personal administrativo para la realización de grupos de discusión, ya sea en grupos separados o en grupos que cuenten con representación de estos tres colectivos; en la descripción presentada en el epígrafe 5.1 (contexto de la investigación), así como en los hallazgos obtenidos a partir de la observación participante y las entrevistas, hacemos referencia a algunos de los procesos que están teniendo lugar actualmente en la FACES que incidieron en que la realización de los grupos de discusión no resultara factible.

En los apartados que siguen (4.6.1 al 4.6.4) describimos cómo fueron empleadas las técnicas de recogida de datos comentadas *supra* para la elaboración del estudio de caso sobre las percepciones en materia de conflicto, educación y democracia prevalecientes dentro de la FACES.

4.6.1. La observación participante

De acuerdo con lo planteado por Taylor y Bogdan (1994), la observación participante constituye el ingrediente principal de la investigación cualitativa y puede ser definida como “[...] la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 31). En otras palabras, se trata de una técnica que permite al investigador contemplar cómo se desarrolla la vida social en el contexto que es analizado, pero sin manipularla o modificarla (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Uno de los rasgos característicos de la observación participante radica en que si bien el investigador observa la realidad basándose en un determinado posicionamiento teórico y unos objetivos que desea alcanzar, el proceso se conduce de manera flexible y sin obedecer a un diseño estricto o no sujeto a modificación. Ello permite al investigador contemplar la realidad sin sesgos apriorísticos e identificar las claves que la propia situación que es objeto de investigación le proporciona (Ruiz Olabuénaga, 2003; Taylor & Bogdan, 1994).

Tal como se expresó en el cuadro número 8, *supra*, que sintetiza las técnicas de recogida de información empleadas a lo largo del desarrollo del estudio de caso que forma parte de esta Tesis Doctoral, la observación participante tuvo como propósito esencial la identificación de las percepciones frente al conflicto, la democracia y la educación existentes dentro de los distintos colectivos que forman parte de la FACES, a través de la interacción directa con estos sujetos sociales en el marco de su contexto

habitual, sus experiencias y la cotidianidad que caracteriza su desenvolvimiento en este centro universitario.

Con la finalidad de llevar a cabo la observación participante de acuerdo con los cánones de rigurosidad científica de los que no está exenta la investigación cualitativa, la aplicación de esta técnica se realizó cuidando en todo momento los tres elementos que, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2003), son decisivos para garantizar una buena recogida de datos:

- a. *Interacción Social*: la observación participante se basa en el contacto directo entre el investigador y los actores sociales, sin intermediarios, con la finalidad de que estos últimos proporcionen información relevante para el proceso de investigación. De allí la importancia atribuida a los procesos de *ingreso al campo* y *establecimiento de rapport* (Taylor & Bogdam, 1994), como pasos previos indispensables para erigir las bases que permitirán una interacción social fluida entre el investigador y los informantes. En el caso que nos ocupa, la entrada al campo y el establecimiento de *rapport* prácticamente se dieron de manera inmediata y simultánea, en virtud de la condición de miembro activo del personal docente y de investigación de la FACES de la autora de esta Tesis Doctoral, y dadas las excelentes relaciones que previo al desarrollo de la investigación de campo esta mantenía con personas pertenecientes a los tres colectivos existentes en la FACES (docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo). En tal sentido, el acceso a los informantes fue fluido y expedito.

En virtud de su condición de participante-observadora de la realidad estudiada, la autora de esta investigación doctoral procuró en todo momento adoptar la postura de *marginalidad* a la que hace referencia Ruiz Olabúenaga (2003), con la intención de preservar el debido equilibrio entre su cercanía a la realidad estudiada y los intereses que como parte de esta abriga de manera natural, y la pertinencia de mantener el necesario distanciamiento de dicha realidad, con la intención de reducir tanto como resultare posible el impacto de sus propios sesgos en el proceso de recogida, registro e interpretación de la información obtenida a través de la observación participante.

- b. *El protocolo de recogida de datos:* una de las claves para el empleo exitoso de la observación participante radica en llevar a cabo un registro sistemático de los datos que son recopilados. Sobre este particular, sin menoscabar la flexibilidad propia de la observación participante, la autora de esta Tesis identificó al inicio del proceso de investigación aquellos aspectos esenciales que serían registrados a través de la observación participante, dentro de los cuales se incluyeron: los discursos de los actores sociales, las conductas y comportamientos observables en estos, los acontecimientos inesperados que pudieran presentarse a lo largo de la investigación y el uso de los espacios de la Facultad por parte de los actores sociales.

Para llevar a cabo el registro de los datos obtenidos se emplearon las *notas de campo* (Taylor & Bogdan, 1994); estas anotaciones fueron complementadas con la recopilación de fotografías y la revisión de documentos (análisis documental), tales como comunicados de las autoridades universitarias y de la Facultad, circulares, actas de reuniones de los organismos de co-gobierno universitario (Consejo Universitario, Consejo de la Facultad y Consejos de las Escuelas), comunicados de la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela, correos electrónicos, circulares de los sindicatos que agrupan a los empleados universitarios y notas de prensa.

- c. *El control de los datos recopilados con miras a garantizar su veracidad:* para ello no solo se procuró emplear fuentes de información variadas dentro de la FACES, sino que además resultó de gran utilidad la consulta de documentos oficiales y fuentes diversas, tal como se mencionó *supra*. Las conversaciones informales sostenidas con informantes identificados con distintas tendencias académicas y políticas en la FACES, así como la revisión documental, permitió contrastar los datos obtenidos a través de distintas fuentes con la intención de verificar, tanto como resultara posible, la veracidad y precisión de estos.

Si bien la observación participante se realizó de manera sistemática entre noviembre de 2011 y octubre de 2012, huelga señalar que esta técnica se venía aplicando de forma previa a este período de tiempo y, de hecho, resultó de utilidad para orientar la construcción del Proyecto de

Investigación, a la vez que permitió contar con antecedentes históricos relevantes en el momento de desarrollar el estudio de caso.

4.6.2. La entrevista en profundidad

De acuerdo con lo señalado por Taylor y Bogdan (1994), las entrevistas en profundidad son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes clave que tienen como propósito comprender la perspectiva de estos últimos respecto a sus vidas y experiencias, tal como estas son expresadas a través de sus palabras; se trata de una conversación entre pares, en la que lejos de haber un intercambio formal de preguntas y respuestas, el investigador se convierte, en sí mismo, en un instrumento de investigación, pues más allá de que actúe guiado por un formulario de entrevista, debe aprender qué preguntas hacer y cómo formularlas,

Con base en esta manera de entender esta técnica de recogida de datos, previo a la realización de las entrevistas en profundidad se procedió a elaborar un guion básico de preguntas relevantes, fundamentalmente a título orientativo, pues se privilegió ante todo la conversación con los informantes clave (el anexo número 1 recoge la guía de preguntas empleadas durante las entrevistas). En tal sentido, la investigadora obvió en algunos casos determinadas preguntas que formaban parte de ese guion, en atención a la dinámica que se suscitó con cada entrevistado, formuló otras no contempladas en aquel y, en general, invitó a los entrevistados a presentar sus propios criterios sobre los temas discutidos, a ahondar en sus apreciaciones y a aclarar, de ser necesario, las opiniones por ellos expresadas. Las entrevistas fueron registradas empleando una

grabadora digital, para propiciar la fluidez en la conversación, que pudiera haberse visto entorpecida si la autora hubiera tenido que tomar notas; huelga señalar que los entrevistados fueron informados previamente de que las entrevistas serían grabadas, pero sus nombres se mantendrían confidenciales, con la intención de contar con su consentimiento expreso respecto a este *modus operandi*. Las grabaciones fueron transcritas con la finalidad de facilitar el procesamiento y análisis de los testimonios de los informantes clave³⁹.

Las entrevistas en profundidad se efectuaron entre el 17 de enero de 2012 y el 5 de marzo de 2013. La muestra de informantes clave estuvo compuesta por 26 miembros de la comunidad de la FACES, discriminados de la manera siguiente: 16 docentes, 7 estudiantes y 3 miembros del personal administrativo de la Facultad. El muestreo adoptado para la ejecución de las entrevistas en profundidad fue de carácter *opinático* y como criterio estratégico para la selección de los informantes clave nos basamos en el *conocimiento de estos acerca del problema* que se pretende investigar (Ruiz Olabuénaga, 2003). A este respecto, se consideró la representatividad de los perfiles⁴⁰ de los entrevistados, es decir, se escogieron personas cuya trayectoria les hubiere permitido estar plenamente consustanciadas con la vida institucional, de forma tal que contaran con experiencias directas que les ayudasen a entender la

³⁹ Durante la transcripción de las grabaciones de las entrevistas procuramos emplear los signos de puntuación (coma, punto y coma, punto y seguido) en función del tipo de pausa hecha por el informante en su discurso verbal (pausa breve, pausa más larga, cierre de una idea). De allí que al leer los testimonios podrá observarse que estos signos no están colocados como correspondería en un lenguaje escrito desarrollado con propiedad. Por otra parte, empleamos los puntos suspensivos (...) cuando el informante dejó una idea en el aire o la interrumpió abruptamente para reconducir su discurso. Los corchetes [] son utilizados en las transcripciones tanto para hacer referencia a los segmentos que fueron extraídos del testimonio, sin alterar el significado del mismo, como para introducir las preguntas que la autora realizó en algunos momentos puntuales para inducir al participante a clarificar el contenido de su discurso y los comentarios explicativos de esta.

⁴⁰ En forma alguna la representatividad es entendida aquí en términos cuantitativos estadísticamente significativos, pues como se ha reiterado en diversas oportunidades, la investigación desarrollada para esta Tesis Doctoral es cualitativa y basada en una muestra intencional.

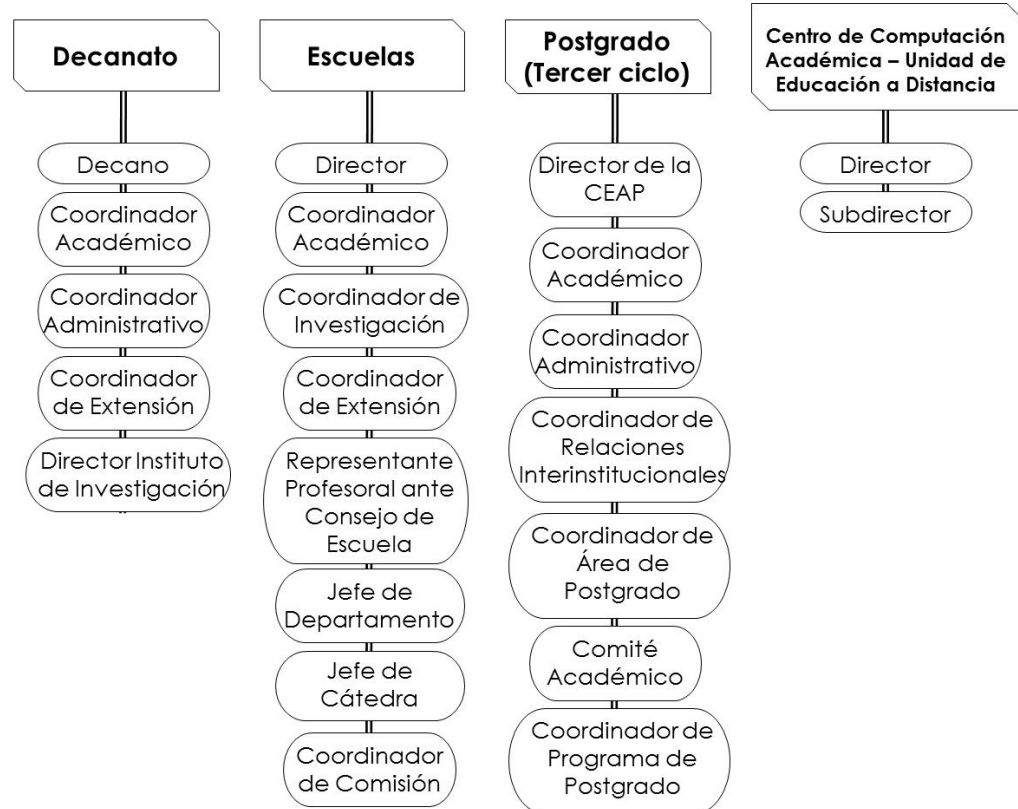
dinámica en materia de conflictos, procesos educativos y funcionamiento de la democracia universitaria, en este centro educativo. El criterio de representatividad de los perfiles se hizo operativo en función de los siguientes parámetros:

- Las siete escuelas que componen la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales debían estar incluidas en la muestra de docentes y estudiantes entrevistados. En efecto, al observar la reseña biográfica de los informantes clave (perfiles), puede observarse que se entrevistaron docentes y estudiantes de las siete licenciaturas que se imparten en la FACES. Esto obedece a la necesidad de dar cuenta de la diversidad existente dentro de la unidad que en sí misma constituye la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Se privilegió en la selección de docentes y estudiantes a aquellos miembros de la comunidad que estuvieran desempeñando o hubieran desempeñado cargos de gerencia académica, representación profesoral o representación estudiantil, según fuere el caso. Tal como se expresó con anterioridad, nuestra intención fue entrevistar profesores y estudiantes muy involucrados con la vida institucional, conocedores de las normas y rutinas de funcionamiento (formales e informales) que están vigentes tanto para la FACES como un todo, como dentro de sus Escuelas en concreto, y cuyas posiciones de responsabilidad académica o estudiantil les hubiere permitido ser testigos o incluso protagonistas de muchos de los conflictos que tienen lugar en la FACES y en sus escuelas adscritas.

- En el caso de los docentes, concretamente, la selección procuró incluir profesores con experiencia en todas las ramas de la actividad asociadas a la función docente en la Universidad Central de Venezuela, a saber: enseñanza, investigación y extensión⁴¹. Así mismo, en lo que al ejercicio de la gerencia académica atañe, procuramos abarcar los diversos espacios de gestión académica existentes en la FACES; a la vez, escogimos profesores en condición de docentes activos en alguna de las siete licenciaturas que se imparten en la FACES (*ergo*, excluimos docentes que solo dictan clases en estudios de tercer ciclo o postgrado). Conforme a la estructura de la FACES, los diferentes niveles de gerencia académica que existen dentro de esta Facultad son detallados en la figura número 10, en la página siguiente.
- En cuanto al personal administrativo, este constituye el grupo menos numeroso de la Facultad, pero no por ello menos importante. Al momento de escoger los entrevistados de este colectivo, procuramos obtener testimonios de miembros del personal que trabajan en dependencias centrales de la Facultad (Decanato, Consejo de Facultad, por ejemplo) y miembros del personal administrativo que desempeñan su trabajo a nivel de las escuelas. Nuevamente, la intención era poder contar con visiones diversas que permitieran abarcar el funcionamiento administrativo de la FACES como un todo, pero también cómo transcurre la labor de este colectivo a nivel de las escuelas en concreto.

⁴¹ Por extensión se entienden en la Universidad Central de Venezuela todas aquellas actividades extra cátedra que cumplen una función formativa.

Figura núm. 10.- Niveles de gerencia académica en el marco de la estructura institucional de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela



Fuente: Elaboración propia

- En la medida de lo posible, intentamos preservar una equidad en materia de género, pero manteniendo como parámetro principal la representatividad en lo que se refiere a los perfiles de los entrevistados.

El anexo número 2 recoge una síntesis biográfica de los informantes clave que fueron entrevistados, de manera que puede observarse la aplicación del criterio de representatividad de los perfiles antes expuesto.

El procesamiento de las entrevistas en profundidad se realizó aplicando la perspectiva heurística y se basó en el establecimiento de categorías y subcategorías de análisis. Acogiéndonos a los protocolos de investigación propios del uso de la entrevista como instrumento de recopilación de datos, las categorías fueron establecidas tomando como referencia los temas centrales de la Tesis que sirvieron de base para la elaboración de las preguntas, mientras que las subcategorías fueron derivadas de las respuestas de los entrevistados. Dado que este trabajo de investigación gira en torno a tres grandes pilares, las categorías vienen dadas por dichos ejes o pilares, a saber: conflicto, educación y democracia y los vínculos entre estos. Las subcategorías, como se indicó con anterioridad, se establecieron con base en las respuestas aportadas por los informantes clave; para ello, se analizaron todas las entrevistas con la finalidad de identificar qué tópicos de reflexión tendieron a repetirse más en las respuestas de los entrevistados, adquiriendo así el carácter de temas emergentes. A este respecto, la autora de esta Tesis Doctoral se acogió al criterio establecido por Berg (2004), cuando recomienda recuperar al menos tres ejemplos de unidades de análisis para soportar cada subcategoría. En esta investigación, las unidades de análisis consistieron en frases u oraciones proferidas por los entrevistados cuyo contenido fue considerado significativo como para dar cuenta de la existencia de una determinada percepción entre los informantes; para la totalidad de las subcategorías establecidas por la autora, fue posible identificar más de las tres unidades de análisis sugeridas por Berg (2004).

La realización de las entrevistas en profundidad se vio afectada por la imposibilidad de obtener más testimonios empleando esta técnica de recopilación de datos. Si bien el muestreo intencional opinático adoptado en esta Tesis Doctoral “[...] no obedece a unas reglas fijas, ni

especifica de antemano el número de unidades a seleccionar” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 66), originalmente la autora de esta investigación se propuso entrevistar a algunos miembros de la comunidad de la FACES que finalmente no pudieron ser incluidos en este estudio. Tal como exponemos en el capítulo quinto, el devenir académico dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales se caracteriza en la actualidad por estar atravesado por una compleja trama conflictiva que afecta a todos los órdenes de la vida en este centro académico, tanto a nivel colectivo, como a nivel de cada uno de sus miembros. Los informantes clave que no pudimos entrevistar corresponden concretamente a los siguientes perfiles:

- Profesor de la Escuela de Trabajo Social que fue agredido el día 18 de enero de 2012, durante la realización de las elecciones estudiantiles de la Escuela de Trabajo Social. En diversas oportunidades se contactó con este colega, a quien la autora de esta Tesis conoce por haber sido su alumna en el Doctorado de Ciencias Sociales que imparte la FACES, así como en su condición de compañeros de trabajo en la Comisión de Estudios de Postgrado de la FACES. El testimonio de este docente era considerado muy valioso no solo por su carácter de participante activo en la vida institucional de la Facultad, sino por sus propias experiencias, en particular como víctima de la violencia en la FACES. Dados el ataque del cual fue objeto en febrero de 2012 y las amenazas recibidas por este colega, dirigidas tanto a él directamente como a su familia, fue imposible reunirse personalmente con él por su retiro a situación de “clandestinidad”; por tal razón, exploramos con este potencial informante la posibilidad de realizar una entrevista vía correo electrónico. Sin embargo, ello no pudo concretarse, se estima que por el impacto ocasionado en todos los órdenes de la

vida de este docente tras haber sido agredido dentro del campus universitario y acosado por sus agresores⁴².

- Dos estudiantes de la Escuela de Trabajo Social, identificados con opciones políticas afines al gobierno de Venezuela. En particular, nos interesaba contar con el testimonio de uno de estos dos estudiantes, ya que ha estado implicado en diversos hechos de violencia en esta Escuela; nos citamos con él en tres oportunidades, sin embargo nunca acudió a los sitios convenidos para realizar la entrevista. La otra estudiante requerida como informante nunca respondió a las invitaciones que se le formularon para ser entrevistada.
- Un miembro del personal administrativo. Se conversó con una empleada administrativa para solicitarle la entrevista, quien a pesar de haber accedido inicialmente, luego se excusó. Ante este hecho, se requirió la colaboración como informante de otro miembro del personal administrativo de la FACES, quien también ofreció sus excusas y tampoco participó en el estudio.

El hecho de haber tenido que prescindir del empleo de los grupos de discusión no se considera una limitación, sino que obedece a una decisión adoptada por la autora de la Tesis producto de la información obtenida en el marco de las entrevistas en profundidad, tomando en consideración, además, que desde el momento de la elaboración del Proyecto de Tesis Doctoral se previó que la realización de los grupos de discusión estaría

⁴² A pesar de esto, huelga señalar que la autora de esta Tesis dispone de diversos documentos escritos por este informante potencial (declaraciones presentadas ante el Consejo de Escuela de Trabajo Social y el Consejo de Facultad de la FACES, circulares públicas enviadas a la comunidad vía email, entre otras), en los cuales proporciona detalles de los diversos hechos de violencia de los que fue víctima en la Facultad y proporciona información pertinente para la investigación aquí planteada.

sujeta a la pertinencia o no de ampliar los tópicos abordados en el marco de las entrevistas. Por otra parte, tal como se expresó en el epígrafe 4.6, la compleja dinámica conflictiva que caracteriza actualmente a la FACES hizo que la convocatoria de los grupos de discusión no resultara posible, tanto por el temor que algunos miembros de la comunidad de la Facultad abrigan a expresar abiertamente sus opiniones en relación con los temas abordados en esta Tesis, como por su dificultad para disponer del tiempo de necesario para colaborar con una investigación como la nuestra.

4.6.3. El cuestionario

Tal como afirman Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), el cuestionario es el instrumento más empleado para la recogida de datos en la investigación cuantitativa, razón por la cual, de acuerdo con lo expresado por Álvarez y Jurgenson (2003), esta técnica en ocasiones no es tomada en cuenta en el marco de las investigaciones cualitativas. Sin embargo, estos últimos autores indican que es preciso distinguir entre el *cuestionario cerrado*, que ofrece opciones predefinidas de respuesta, y el *cuestionario abierto*, que permite al informante expresar de forma libre sus apreciaciones ante las interrogantes que le son planteadas. Para Álvarez y Jurgenson (2003), la metodología empleada en el procesamiento de los cuestionarios abiertos -conforme es explicada por Hernández Sampieri et al. (2006)- es plenamente compatible con los procedimientos que son utilizados en la investigación cualitativa, ya que requiere: 1) observar la frecuencia con la que determinada respuesta aparece en una pregunta; 2) elegir las respuestas que aparecen más frecuentemente; 3) clasificar estas respuestas en rubros (tópicos o subcategorías); 4) atribuir un nombre a cada rubro; y 5) asignar

un código a cada rubro. Si observamos con atención, este procedimiento es en esencia el mismo que se emplea para el procesamiento de las entrevistas, en donde la interpretación de los discursos de los entrevistados permite la identificación de los temas emergentes y, en consecuencia, el establecimiento de subcategorías de análisis que orientarán la posterior interpretación de los hallazgos obtenidos.

Bajo esta premisa, el cuestionario abierto constituye, entonces, una técnica útil en el marco de la investigación cualitativa, puesto que permite, entre otras cosas, abarcar a un mayor número de informantes de los que resultaría posible a través de una técnica como la entrevista en profundidad, a la vez que hay un bajo riesgo de distorsión toda vez que el investigador no interviene de manera directa en el proceso de obtener las respuestas de los entrevistados, y resulta factible obtener respuestas rápidas preservando el anonimato de los informantes. En una investigación como la planteada en esta Tesis Doctoral, eminentemente cualitativa, el cuestionario se empleó estrictamente para alcanzar una primera aproximación a los fenómenos estudiados empleando una muestra intencional, desprovista de todo tipo de pretensiones en lo que a representatividad estadística se refiere. Con el uso del cuestionario, la autora se limitó a elaborar un diagnóstico preliminar de las percepciones de los informantes en relación con los tres grandes temas de la Tesis (democracia, educación y conflicto) sobre el que posteriormente se pudiera profundizar a través de la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental.

Al acoger el cuestionario como técnica de recogida de datos para el desarrollo del estudio de caso, se optó por emplear uno de tipo mixto,

entendido como aquel que combina preguntas cerradas y preguntas abiertas. Dado que la investigación de campo estuvo orientada a establecer las percepciones prevalecientes dentro de la comunidad de la FACES con respecto al conflicto, la democracia y la educación, así como la vinculación entre estos tres aspectos, y dada la naturaleza cualitativa de la investigación, era imprescindible incluir en el cuestionario preguntas abiertas que permitieran a los informantes desarrollar sus impresiones frente a los temas abordados de manera breve; de allí que las preguntas abiertas constituyen la parte medular del cuestionario tal como fue diseñado. Estas últimas fueron complementadas por interrogantes cerradas elaboradas basándonos en el prototipo de la “Escala de Likert”, por tratarse esta última de una escala que está especialmente diseñada para medir actitudes y percepciones de los informantes. Las preguntas cerradas fueron incluidas como complemento a las abiertas pues, tal como podrá observarse en el capítulo octavo en el que se presentan los resultados obtenidos a partir de esta técnica, permitieron identificar de manera más precisa los contenidos de las percepciones que los informantes comunicaron a través de sus discursos en las preguntas abiertas.

Para construir el cuestionario mixto, procedimos a elaborar un borrador de instrumento que fue sometido a la validación de cinco jueces dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Los jueces fueron escogidos entre miembros del personal docente y de investigación de la FACES, con título de Doctor, adscritos a diferentes escuelas de la Facultad, con variada formación académica⁴³ y ampliamente reconocidos por su trayectoria de investigación dentro de la Universidad.

⁴³ Los expertos tuvieron estos perfiles: a) Economista con doctorado en Economía; b) Historiadora con doctorado en Historia; c) Licenciado en Estudios Internacionales con doctorado en Ciencias Políticas; d) Socióloga con doctorado en Ciencias Sociales; y d) Licenciada en Estudios Internacionales con doctorado en Ciencias Sociales.

El anexo número 3 contiene el borrador de instrumento que fue sometido a la validación por parte de los expertos; el anexo número 4 contiene el formulario diseñado para que los jueces realizaran sus valoraciones sobre el borrador de instrumento (cuestionario mixto); el anexo número 5 contiene un cuadro en el que se presentan los resultados de las valoraciones hechas por los jueces; mientras que el anexo número 6 presenta el cuestionario mixto tal como quedó finalmente diseñado, tras ser sometido al proceso de validación.

Aunque en el Proyecto de Tesis Doctoral se previó originalmente administrar el cuestionario a docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo, durante el desarrollo de la investigación consideramos conveniente restringir su empleo solamente a estudiantes de la Facultad. A este respecto, el desarrollo de la observación participante puso de manifiesto que entre la comunidad de docentes de la FACES existen criterios bastante elaborados con respecto a los temas que estaban siendo abordados en el trabajo de campo. Los testimonios de estudiantes obtenidos a través de esa técnica, por otra parte, dejaron en evidencia que sus percepciones con respecto a los temas en estudio son, en general, menos elaboradas, lo cual pudo observarse en el tipo de categorías conceptuales y argumentos empleados en las conversaciones sostenidas con la investigadora; tratándose del sector más numeroso dentro de la Facultad, y a pesar de estar trabajando con base en una muestra intencional y que no aspira a contar con representatividad estadística, creímos necesario explorar con mayor detenimiento las percepciones de los estudiantes, razón por la cual enfocamos el cuestionario mixto dentro de este segmento de la población estudiada.

En el caso de los empleados administrativos, optamos por no emplear el cuestionario mixto para este sector de la comunidad de la FACES por tres razones esenciales: a) la renuencia que algunos de ellos mostraron a participar en la investigación; b) por recomendación de algunos de los jueces, quienes consideraron, dado su conocimiento de la comunidad, que el personal administrativo sería poco proclive a responder el cuestionario; y c) por la dinámica de trabajo de este colectivo dentro de la Facultad, caracterizada por la sobrecarga de tareas y los frecuentes conflictos gremiales que se traducen en situaciones de paralización de actividades, hechos estos que hacen extremadamente difícil que puedan disponer de parte de su tiempo laboral para responder el cuestionario.

En total se administraron 200 cuestionarios entre estudiantes de las siete escuelas de la FACES. La cantidad de cuestionarios mixtos que fueron adjudicados a cada Escuela fue determinada en función del porcentaje de la población estudiantil total de la FACES que estudia en cada una de sus escuelas. En el cuadro número 10, *infra*, se especifican estos aspectos de manera resumida para facilitar su comprensión.

El procesamiento del cuestionario mixto se realizó empleando las siguientes técnicas:

- a) En el caso de las preguntas abiertas, se procedió de manera similar a las entrevistas, es decir, se analizaron las respuestas aportadas por los informantes con la finalidad de identificar las expresiones, razonamientos, palabras, frases y proposiciones verbales empleadas para responder a las interrogantes que les fueron planteadas. En función de estas palabras fue posible establecer subcategorías y

determinar cuántas respuestas se ubicaron dentro de cada una de esas subcategorías.

Cuadro núm. 10. Distribución de los cuestionarios entre las escuelas de la FACES en función del porcentaje de la población estudiantil total que tiene cada escuela

Escuela	% de estudiantes en relación con el total de estudiantes de la FACES	Cantidad de cuestionarios asignados en función del % de estudiantes respecto al total de la FACES
ADMINISTRACIÓN Y CONTADURÍA	35.5	71
ANTROPOLOGÍA	6.2	12
ECONOMÍA	17.1	34
ESTADÍSTICA Y CIENCIAS ACTUARIALES	7	14
ESTUDIOS INTERNACIONALES	17.2	35
SOCIOLOGÍA	8.5	17
TRABAJO SOCIAL	8.5	17
TOTAL	100%	200

- b) Para la preguntas tipo “Escala de Likert”, se procedió a la tabulación de las respuestas aportadas por los informantes clave organizándolas en 6 grupos: 1) completamente verdadero; 2) verdadero; 3) ni verdadero ni falso; 4) falso; 5) completamente falso; 6) no respondió⁴⁴. Se elaboró una tabla general de respuestas que abarca el total de preguntas tipo “Escala de Likert” contenidas en el

⁴⁴ Si bien la respuesta “no responde” no estaba incluida dentro del cuestionario mixto, fue incorporada durante el procesamiento de los datos para dar cabida a las respuestas dejadas en blanco.

cuestionario mixto (5 preguntas), además de tablas parciales para cada una de las preguntas.

En lo que atañe al empleo del cuestionario, la autora considera que una limitación de esta investigación vino dada por la no aplicación de cuestionarios a miembros del personal administrativo; sin embargo, el testimonio de estos en el marco de la observación participante y las entrevistas en profundidad, así como de los datos obtenidos a través del análisis documental, se considera suficientemente confiable como para establecer algunas conclusiones en relación con las percepciones de este segmento de la comunidad de la FACES.

4.6.4. El análisis de documentos

El análisis documental constituye una técnica de extendido uso en el marco de la investigación cualitativa. Sobre el empleo de los documentos como fuentes de datos, señalan Hernández Sampieri et al. (2006, p. 614):

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias o estatus actuales. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

Ruiz Olabuénaga (2003), por su parte, indica que a los textos también se les puede “entrevistar” a través de la formulación de preguntas implícitas, y que es posible observar un texto con tanta atención

como la que se dispensaría a un evento o persona. En opinión de este autor, todos los documentos tienen un significado, de allí que su revisión pueda resultar de utilidad como fuente de datos en una investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (1994) nos aportan un argumento adicional en atención a los objetivos de nuestro estudio de caso, centrado en el establecimiento de las percepciones prevalecientes en la FACES en materia de educación, democracia y conflicto; estos dos autores afirman que los documentos “[...] nos permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 149).

En atención a lo antes indicado, el análisis documental ofrecía un valioso potencial en términos de la posibilidad de obtener datos relevantes para la investigación de campo a través de la revisión de documentos escritos elaborados por actores sociales vinculados a los tres colectivos que integran la FACES (estudiantes, docentes y personal administrativo), así como de otro tipo de fuentes escritas como las notas de prensa o la revisión de las páginas que algunos de estos actores mantienen en las llamadas “redes sociales” (Facebook y Twitter, concretamente). De allí que, aunque no fue originalmente contemplada en el Proyecto de Investigación que antecedió a esta Tesis Doctoral, la autora optara por su utilización una vez se inicia en propiedad el trabajo de campo.

El análisis documental fue utilizado como una técnica complementaria y de apoyo a la observación participante y la entrevista en profundidad, y fue empleado con tres objetivos concretos: en primer lugar, obtener datos de interés en el marco del contexto de la investigación; en segundo lugar, contrastar y corroborar las informaciones obtenidas a través de las conversaciones sostenidas con los actores

sociales; y, en tercer lugar, llenar las lagunas informativas suscitadas en el marco de la observación participante y las entrevistas en profundidad.

Un primer tipo de documentos que resultaba necesario consultar eran las fuentes legales, entendidas estas como las diferentes normas jurídicas por las cuales se rigen la Universidad Central de Venezuela y las facultades que la conforman; dentro de estas fuentes, se incluyeron además sentencias y pronunciamientos de los máximos tribunales de la República Bolivariana de Venezuela que pudieran haber tenido algún impacto en el devenir universitario. En la actualidad, la mayoría de estos textos legales se encuentran disponibles en Internet, de manera que su consulta se realizó sin mayores obstáculos.

El acceso a otro tipo de documentos de interés para la investigación no representó un desafío para la autora, pues por su condición de miembro del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela, está incluida en las listas de distribución electrónica de documentos oficiales tales como comunicados y resoluciones del Consejo Universitario de la UCV, o los boletines informativos elaborados por la Asociación de Profesores Universitarios de la UCV (APUCV). Así mismo, la investigadora forma parte de las listas de correos electrónicos de diversas agrupaciones dentro de la Universidad, como el *Foro Interuniversitario* y la agrupación *Vanguardia*⁴⁵, a través de las cuales se intercambia, igualmente, información escrita sobre el devenir cotidiano de la Universidad Central de Venezuela y, en particular, de la FACES.

⁴⁵ En el capítulo sexto, donde se presentan los resultados de las entrevistas en profundidad, se hace referencia a este tipo de agrupaciones, su composición y cuáles son sus propósitos dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Otros documentos pudieron ser consultados a través de los portales electrónicos de diversas organizaciones o fuentes de información. Tal es el caso de las notas de prensa revisadas durante la investigación; toda vez que la mayoría de los diarios y periódicos en Venezuela disponen de portales en la Internet, su consulta fue expedita y sencilla. La Universidad Central de Venezuela dispone, como es lógico, de su propia página web, espacio este que también permitió acceder a variedad de documentos oficiales.

Finalmente, y como parte de las posibilidades que ofrece el desenvolvernarnos en la llamada “era digital”, debemos hacer referencia al caso de las “redes sociales”: en Venezuela, las de mayor utilización son Facebook y Twitter, de manera que estas también constituían una fuente potencial de documentos relevantes. En efecto, los dos principales sindicatos de empleados administrativos de la UCV, así como la mayoría de las organizaciones estudiantiles de importancia dentro de esta Universidad, disponen de páginas en Facebook y/o cuentas en Twitter que pudieron ser revisadas de manera habitual. En el capítulo quinto (apartado 5.2.4.1) de esta Tesis Doctoral se explica con mayor detenimiento el tipo de documentos y fuentes que fueron analizados durante la realización del estudio de caso y cómo pudo accederse a ellos.

4.7. Criterios de credibilidad

El estudio de caso contemplado en esta Tesis Doctoral ha sido desarrollado considerando los criterios de credibilidad a los que hace referencia Guba (1983) como propios de la llamada investigación naturalista o etnográfica. Atendiendo a los planteamientos de este autor,

la investigación racionalista (basada en la aplicación del método científico) y la naturalista (o cualitativa), difieren en una variedad de aspectos que son sintetizados en el cuadro número 11, en virtud de lo cual la credibilidad de los hallazgos realizados al emplear uno u otro paradigma de investigación debe fundarse, necesariamente, en variables distintivas para uno y otro caso.

A tenor de lo indicado por Guba (1983), en toda investigación la credibilidad está asociada a cuatro criterios esenciales, para cada uno de los cuales este autor establece el término o variable correspondiente en el marco de la investigación naturalista:

- *Valor de la verdad*: alude al grado de confianza que es posible alcanzar respecto a la verdad de los conocimientos obtenidos en una investigación particular, tomando en consideración los sujetos y contexto en los que se llevó a cabo. En el caso de la investigación naturalista el valor de la verdad se establece en función de la *credibilidad* de la investigación.
- *Aplicabilidad*: medida en que los descubrimientos obtenidos son aplicables en otro contexto o en otros sujetos. Para la investigación naturalista, este criterio hace referencia a la *transferibilidad* de los resultados.

Cuadro núm. 11.- Diferencias entre la investigación racionalista y la naturalista

Aspectos diferenciadores	Investigación racionalista	Investigación naturalista
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Existe una realidad única que puede fragmentarse en partes manipulables de forma independiente	Existen múltiples realidades. Todas las partes de la realidad están interrelacionadas
<i>Relación investigador-realidad</i>	El investigador puede distanciarse de los objetos que investiga	Investigador y personas investigadas están interrelacionados, se influyen mutuamente
<i>Naturaleza de los enunciados legales</i>	Se basa en la generalización. El conocimiento es nomotético	El conocimiento no es generalizable sino que tiene validez en un contexto determinado. El conocimiento es ideográfico
<i>Métodos</i>	Privilegia los métodos cuantitativos	Privilegia los métodos cualitativos
<i>Criterio de calidad</i>	Rigor	Relevancia
<i>Fuente de la teoría</i>	Se funda en una teoría previa, usualmente de carácter hipotético-deductivo	La teoría nace de los datos en sí mismos
<i>Tipo de conocimiento</i>	Proposicional	Construye con base en el conocimiento tácito
<i>Instrumentos</i>	El investigador intercala un instrumento entre sí y el objeto estudiado	El investigador es un instrumento en sí mismo
<i>Diseño de investigación</i>	Experimental, previamente establecido en todos sus detalles	Abierto o emergente
<i>Escenario de investigación</i>	Laboratorio	Naturaleza

Fuente: Elaboración propia con base en Guba (1983)

- *Consistencia*: este criterio remite a la pregunta, ¿en qué medida se repetirían los mismos descubrimientos si la investigación se lleva a cabo en un contexto o con unos sujetos similares a los inicialmente considerados? En la investigación naturalista el término para hacer referencia a este criterio es el de *dependencia*.
- *Neutralidad*: este nos invita a reflexionar respecto al grado en que los descubrimientos realizados son independientes de las inclinaciones o

visiones del investigador, y responden tan solo al contexto o a los sujetos investigados. El término aplicable a este criterio en la investigación cualitativa es el de *confirmabilidad*.

El cuadro número 12 recoge las estrategias empleadas para satisfacer cada uno de estos cuatro criterios, tomando como referencia las orientaciones que a este respecto proporciona Guba (1983, p. 157-162):

Cuadro núm. 12.-Estrategias para satisfacer los criterios de credibilidad en la investigación etnográfica utilizadas en el marco del estudio de caso

Criterios	Estrategias
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un trabajo prolongado en el contexto estudiado: el estudio de caso estuvo sustentando en una observación acuciosa de la realidad estudiada por parte de la autora de la Tesis, posibilitada por su carácter de participante-observadora de la realidad en tanto miembro del personal docente y de investigación de la Facultad en la que se centró dicho estudio. Esta observación abarcó un período de al menos cinco años, que pueden ser divididos en dos fases: la primera, entre noviembre de 2007 y octubre de 2011, en la que se realizó una observación no sistematizada de la realidad; y la segunda entre noviembre de 2011 y octubre de 2012, en la que se empleó <i>ex profeso</i> la técnica de la observación participante. • Aplicación de la observación persistente, con la finalidad de establecer cuáles tendencias o procesos han tendido a mantenerse o repetirse en el tiempo, para distinguirlos de otros fenómenos de naturaleza más bien circunstancial o excepcional. • Aplicación del principio de <i>triangulación</i>. • Empleo de la comprobación con los participantes, con la finalidad de cotejar continuamente los datos e interpretaciones identificados a medida que avanzó la investigación. • Verificación de la coherencia estructural: se revisaron los datos obtenidos con la finalidad de identificar si entre estos existían conflictos internos o si, por el contrario, eran consistentes entre sí. Ello fue posible gracias al empleo de variedad de técnicas de recogida de datos. • Utilización del análisis documental y las fotografías para establecer la adecuación referencial de los datos recabados.
Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • El estudio de caso se realizó empleando una muestra teórica o intencional, sin ningún tipo de ambición en cuanto al logro de representatividad estadística. • Elaboración de una descripción exhaustiva del contexto de la investigación para establecer sus rasgos distintivos.

Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • La triangulación de datos y de métodos de investigación permitió aprovechar las fortalezas de las cuatro técnicas de recogida de datos utilizadas (observación participante, entrevista en profundidad, cuestionario y análisis documental), lo que a su vez propició que las debilidades de cada una de ellas se vieran compensadas por las ventajas de las otras. • A través de las anotaciones y reflexiones elaboradas por la autora durante el período en que se realizaron la observación participante, las entrevistas en profundidad y los cuestionarios, contamos con una pista de revisión que nos permitió someter a escrutinio constante los datos obtenidos.
Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la triangulación de datos. • Empleo de la reflexión: la autora en todo momento ha hecho explícito su posicionamiento epistemológico durante el desarrollo de la Tesis Doctoral y del estudio de caso en concreto.

Fuente: Elaboración propia

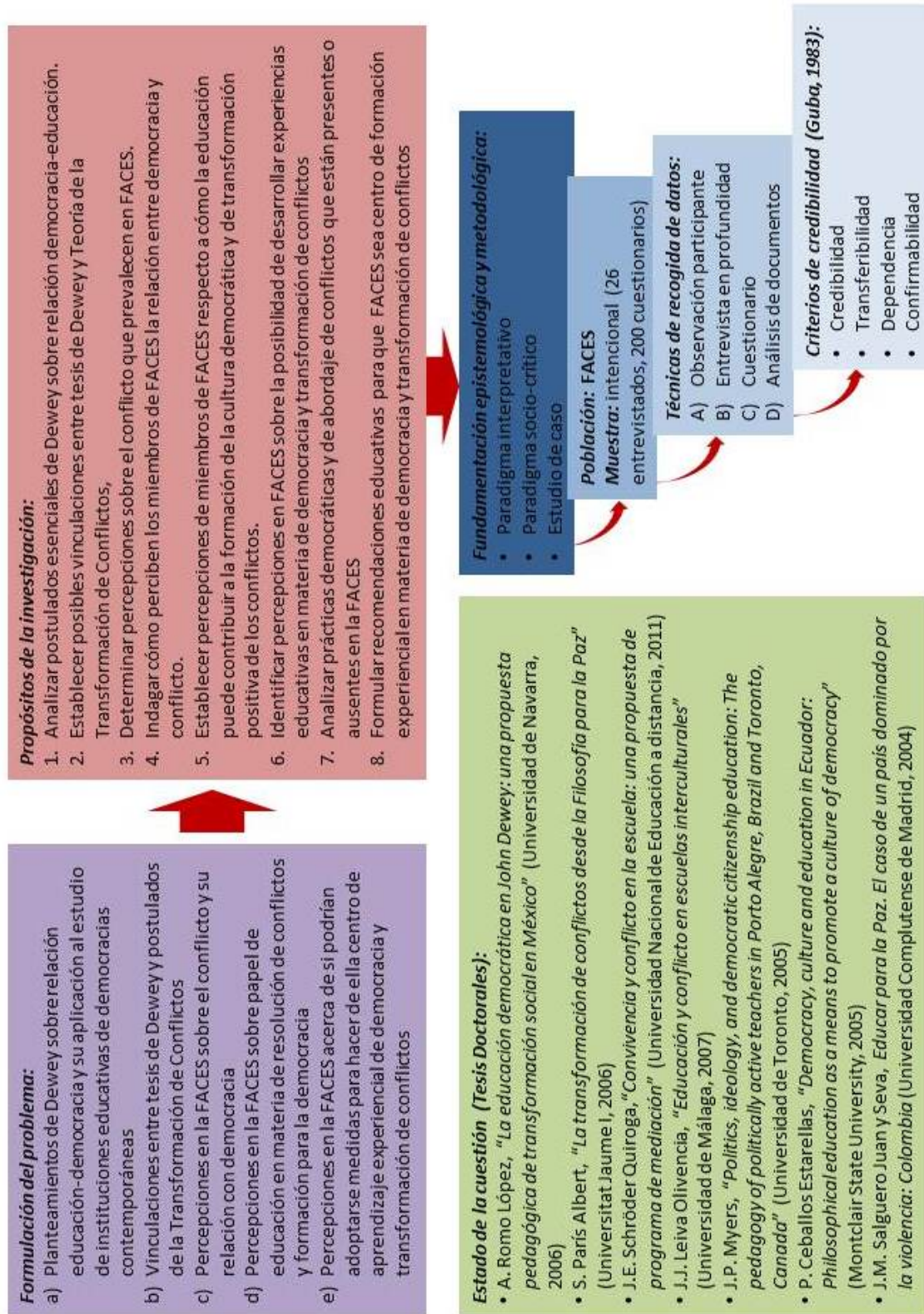
En el cuadro número 12 puede observarse el importante rol desempeñado por la triangulación de datos como estrategia para el logro de la credibilidad en la investigación. Denzin y Lincoln (2005) hacen referencia a la triangulación en la investigación cualitativa indicando que:

La investigación cualitativa es inherentemente multimodal en su enfoque. Sin embargo, el uso de múltiples métodos, o triangulación, refleja un intento por asegurar una comprensión profunda del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva nunca puede ser capturada. Sólo conocemos una cosa a través de su representación. La triangulación no es una herramienta ni una estrategia de validación, sino una alternativa a la validación. La combinación de prácticas metodológicas múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un mismo estudio puede ser mejor entendida, entonces, como una estrategia que añade rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad a cualquier indagación. (Denzin & Lincoln, 2005, p. 5)

De acuerdo con los tipos de triangulación a los que hace mención Denzin (1970), en el desarrollo del estudio de caso que forma parte de esta Tesis Doctoral hemos empleado dos tipos de triangulación, a saber: a)

triangulación de datos, al combinar datos obtenidos a través de distintas fuentes o técnicas que forman parte de un mismo método, que en este caso es el cualitativo (allí se ubican la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental); y b) *triangulación intermétodos*, puesto que hemos empleado una técnica característica de la investigación cuantitativa como lo es el cuestionario.

Figura núm. 11.- Síntesis del cuarto capítulo



CAPÍTULO 5:

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción del contexto

5.1.1. La FACES en su contexto

Como paso previo a la presentación de los hallazgos obtenidos a partir de la investigación de campo, resulta necesario situar a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela dentro del contexto en el cual se desenvuelve esta organización educativa; dicho contexto involucra tanto las características generales del país en donde se encuentra establecida la UCV, como los rasgos de esta Universidad. El examen de este contexto nos permitirá tener una mejor comprensión de los procesos y hechos que han caracterizado el devenir institucional de nuestro objeto de estudio en años recientes, de cómo fue el proceso de escogencia de los informantes clave de la investigación de campo realizada para esta Tesis Doctoral, así como del contenido mismo de los testimonios manifestados por los informantes en el marco de la observación participante, las entrevistas en profundidad y el cuestionario mixto.

A lo largo de la última década y media, la República Bolivariana de Venezuela (en adelante, "Venezuela") ha experimentado profundos cambios en todos los órdenes: político, económico y social. Hasta 1958,

Venezuela se caracterizó por una profunda inestabilidad y la sucesión de gobiernos militaristas-autoritarios; desde 1917, con el descubrimiento de importantes yacimientos de petróleo en suelo venezolano, la sociedad de este país experimenta profundas mutaciones gracias al inicio de la explotación petrolera, que no solo condujo a un creciente proceso de urbanización, acompañado de una mejora de los indicadores sociales (en cuanto a tasas de mortalidad, índice de acceso a la educación, acceso a los servicios básicos, etc.), sino que también favoreció la construcción de un sistema económico de carácter rentista sustentado en los ingentes recursos provenientes de la industria petrolera. En 1958 es derrocada la última dictadura de corte tradicional en este país y se inicia la era democrática bajo unas reglas de juego que entrarían en crisis a inicios de los años 1990.

Rey (1991), reconocido académico y analista de la realidad venezolana, denominó a este conjunto de reglas que sentaron las bases del sistema democrático en Venezuela en 1958 con el nombre de *sistema populista de conciliación de élites*. Este se basó en el reconocimiento de la diversidad de intereses políticos, económicos y sociales existentes en Venezuela, y la importancia de incorporarlos al nuevo orden social; por otra parte, el sistema de conciliación de élites se sustentó en tres pilares fundamentales: a) la abundancia de recursos económicos derivados de la renta petrolera, a través de los cuales el Estado estaba en condiciones de satisfacer las demandas de grupos sociales heterogéneos; b) el hecho de que las demandas sociales eran relativamente simples y de baja intensidad, por lo que podían satisfacerse con cierta facilidad, gracias al margen de acción con el cual contaba el Estado producto de la riqueza petrolera; c) el papel de los partidos políticos, dotados de un liderazgo

que les permitía agregar, canalizar y representar esas demandas (Rey, 1991).

Con el transcurrir del tiempo, estas reglas de juego se vieron sometidas a tensión producto de los cambios experimentados por la sociedad venezolana, lo que se hizo particularmente notable a finales de los años ochenta e inicios de los noventa. Los tres pilares que sustentaron el sistema establecido en 1958 entraron en crisis producto de la caída del ingreso petrolero, el aumento y creciente complejidad de las demandas sociales, y la profunda crisis de legitimidad que afectó a los partidos políticos. Tal como afirma Kornblith (1994), para 1989-1993 es evidente que el país se encuentra en una severa crisis sociopolítica y que se han producido profundas grietas en el sistema. La crisis persiste durante toda la década de los noventa y favorece que a finales de esta se abra paso en el escenario político un líder anti-sistema, el teniente-coronel que en 1992 encabezó un fallido golpe de estado: Hugo Chávez Frías.

Chávez resulta electo presidente en las elecciones presidenciales de diciembre de 1998. Su primer acto de gobierno al asumir la presidencia en febrero de 1999 consistió en convocar una Asamblea Constituyente con el objetivo de elaborar una nueva Carta Magna para la nación y reformar por completo el sistema político, económico y social venezolano. Dicha constitución fue aprobada en referéndum popular el 15 de diciembre de 1999, iniciándose así un período de profundos cambios a todos los niveles, que merecerían extensas líneas para ser debidamente considerados en propiedad y que, por ello, escapan a los objetivos de esta Tesis. En todo caso, lo que resulta de interés rescatar en este análisis contextual a la luz de nuestro estudio de caso es lo relativo a cómo la llegada de un nuevo

liderazgo al poder y la transformación propiciada en el sistema ha incidido en el desenvolvimiento de la Universidad Central de Venezuela.

Desde la llegada de Hugo Chávez a la presidencia de la República en 1999, las relaciones entre la Universidad Central de Venezuela y el gobierno venezolano han estado marcadas por una profunda tensión, que ha dado pie al desarrollo de diversos procesos de conflicto dentro del campus universitario. A pesar de que en la Constitución de 1999 se mantuvo el principio de la autonomía universitaria (artículo 109) que había estado vigente desde la extinta Constitución de 1961, el empeño del nuevo presidente por propiciar la transformación de todas las instituciones del país se tradujo en una creciente intervención en las universidades venezolanas, en particular la Universidad Central de Venezuela, la más antigua, de mayor tamaño y más reconocida universidad pública en esta nación, que otrora dio cabida a muchos de los liderazgos políticos que fueron artífices del sistema democrático tal como fue establecido en 1958. La injerencia en los asuntos universitarios se ha producido de variadas formas, algunas de manera abierta, otras más sutiles, pero en todo caso ha alimentado procesos de conflicto dentro de la Universidad que es menester considerar.

Una de las principales causas de conflictividad deriva de las restricciones impuestas por el gobierno al presupuesto de la Universidad Central de Venezuela. El cuadro número 13 da cuenta de la evolución del presupuesto de la Universidad Central de Venezuela entre 2000 y 2011, pudiéndose apreciar un importante déficit en cuanto a los recursos solicitados por la institución al gobierno nacional y los recursos efectivamente asignados a esta a través del Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela.

Cuadro núm. 13.- Situación presupuestaria de la Universidad Central de Venezuela (2000-2011)

Año	Presupuesto solicitado en el Anteproyecto	Presupuesto Recibido	% Recibido en Relación a lo Solicitado	%Variación Interanual Presupuestaria	Inflación
2000	613.848.146	208.049.219	33,89	-6,36	13,4
2001	606.183.159	284.286.630	46,9	36,6	12,28
2002	613.848.147	294.550.016	47,98	3,6	31,21
2003	-	334.996.672	-	13,7	27,08
2004	568.259.242	459.662.725	80,89	37,2	19,19
2005	633.553.271	556.461.896	87,83	21,1	14,36
2.006	978.533.240	577.172.800	58,98	3,7	16,97
2.007	1.098.715.951	654.877.611	59,6	13,5	22,46
2.008	1.296.655.572	654.877.611	50,51	0	31,90
2.009	1.709.783.069	1.010.446.454	59,10	54,3 *	26,91
2.010	2.200.000.000	1.016.099.112	46,19	0,55	27,40
2.011	2.797.754.137	1.257.827.660	44,96	23,80	29,8 **
Promedio % Recibido			56,07	201,7	272,96

Fuente: Análisis cuantitativo elaborado por el Economista Manuel Figueira Tosta con base en datos del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Ministerio de Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) y del Ministerio del Poder Popular para la Planificación y Finanzas (MPPF)

El déficit en el presupuesto requerido por la Universidad Central de Venezuela para su normal y óptimo funcionamiento, se ha traducido en un severo deterioro de los sueldos y salarios del personal docente y de investigación, así como del administrativo que trabaja en esta Universidad. De hecho, en una reciente nota de prensa publicada en uno de los principales diarios de circulación nacional en Venezuela, "El Universal", el presidente de la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela, profesor Víctor Márquez, alertó sobre la gravedad de estas restricciones, indicando el gran problema académico que ello acarrea a la Universidad Central "porque una institución que ofrece sueldos miserables estará incapacitada para captar los mejores talentos"; así

mismo, añadió el profesor Márquez que, entre 2007 y 2012, 700 profesores han renunciado a sus cargos como docentes en la Universidad⁴⁶.

El severo deterioro en el presupuesto universitario ha tenido como resultado la imposibilidad de contratar nuevos docentes, particularmente para suplir las jubilaciones del personal académico que ha cumplido con sus años de servicio, puesto que no se cuenta con las asignaciones presupuestarias requeridas para ello. Los bajos sueldos percibidos por los docentes no hacen atractivo el trabajo en la Universidad, con lo cual muchos de los concursos para el ingreso de nuevos profesores han quedado desiertos; así mismo, una parte importante del personal de la Universidad es, actualmente, personal contratado: se trata de docentes que imparten apenas algunas horas de clase en la Universidad y desarrollan una actividad laboral más profusa fuera del recinto universitario, en donde son mucho mejor pagados. Este hecho merma las labores de investigación y dificulta con frecuencia cubrir las jefaturas de las Cátedras y Departamentos académicos.

De igual manera, el personal administrativo ha visto afectados sus ingresos, lo que se ha traducido en frecuentes acciones de protesta que han consistido en paralizaciones de actividades por una o dos jornadas laborales, reducción de la jornada laboral efectiva a solo medio día, cierre de los accesos a la Universidad y/o a algunas de sus dependencias (Escuelas, Biblioteca Central de la UCV, por mencionar algunos casos concretos), entre otras; así como la realización de asambleas y otras actividades de protesta en horas habituales de trabajo. Como es lógico,

⁴⁶ Docentes universitarios son los peor pagados de Latinoamérica. Renuncias, concursos vacíos y jubilaciones merman la calidad académica. (2013, 25 de febrero). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/130225/docentes-universitarios-son-los-peor-pagados-de-latinoamerica>.

este tipo de acciones entorpecen el normal desarrollo de las actividades académicas.

Otros efectos palpables de la reducción presupuestaria en la Universidad Central de Venezuela vienen dados por la disminución en la cantidad de becas académicas que es posible otorgar a estudiantes con recursos modestos para cubrir los gastos asociados a sus estudios universitarios; el déficit presupuestario del comedor universitario; la limitación en la posibilidad de otorgar financiamientos para la realización de eventos académicos o proyectos de investigación; la dificultad para dotar las bibliotecas y centros de investigación de libros, publicaciones especializadas y equipos de trabajo (ordenadores, por ejemplo) requeridos para el normal desarrollo de las actividades de consulta e investigación; o el deterioro en los servicios médicos proporcionados a los docentes y al personal administrativo de la Universidad, por las frecuentes situaciones de impago a las clínicas y demás instituciones de salud asociadas al seguro médico de quienes laboran en la UCV.

A estos hechos, que de por sí configuran una situación compleja y complicada para la Universidad Central de Venezuela y la FACES, se suman los efectos que dentro del recinto universitario han tenido dos procesos que actualmente caracterizan la dinámica nacional en Venezuela: por una parte, la profunda polarización política entre aquellos que son partidarios del actual régimen de gobierno en el país y quienes se oponen; por otra parte, tenemos el acuciante deterioro en las condiciones de seguridad ciudadana, hecho este que ha tenido expresiones muy dramáticas dentro del campus universitario, donde, por ejemplo, se han producido situaciones tan graves como el asesinato de estudiantes o transeúntes que circulan por el campus, la entrada de personas que

portan armas de fuego, u otras de menor calado a nivel humano, como son los robos de equipos informáticos y otros materiales de trabajo.

La combinación de los factores arriba indicados ha resultado del todo explosiva para la Universidad Central de Venezuela y se ha evidenciado en una serie de eventos, algunos de ellos de extrema gravedad, que son expresión de los distintos tipos de conflictos que hoy en día aquejan a la UCV y que, por supuesto, inciden también en el devenir cotidiano de la FACES, sobre todo si consideramos las áreas del saber que son desarrolladas dentro de esta Facultad. En tal sentido, conviene realizar un breve recorrido por los eventos más emblemáticos que han tenido lugar en la Universidad Central de Venezuela, algunos de ellos concretamente en la FACES, a lo largo del período que se extiende entre 2001 y 2012, con la finalidad de poder contar con una visión preliminar del tipo de situaciones que se han producido dentro de este centro de estudios y comprender, en consecuencia, el contenido expresado por los informantes claves en sus testimonios.

El 28 de marzo de 2001 tiene lugar en la Universidad Central de Venezuela un hecho inédito: un grupo compuesto fundamentalmente por estudiantes, acompañados de unos pocos profesores y miembros del personal administrativo, irrumpe de manera violenta en el salón de sesiones del Consejo Universitario; ese día se había convocado la realización de una asamblea en la UCV con la intención de debatir sobre un tema que se encontraba en el tapete de la reflexión por parte de la comunidad universitaria: la transformación universitaria. En esta asamblea participó un grupo de estudiantes que luego se hizo llamar Movimiento de Transformación Universitaria (MTU), más conocido como M28 (por la fecha en que ocurren los eventos descritos), quienes se dirigieron al recinto

donde celebra sus sesiones habitualmente el Consejo Universitario y lo tomaron por la fuerza. Los miembros del Consejo Universitario fueron objeto de diversas presiones y actos hostiles, por lo que decidieron trasladarse al Despacho Rectoral para continuar allí con sus deliberaciones. Entre tanto, a las afueras del edificio donde se encuentran las dependencias rectorales de la UCV (entre ellas, el Despacho del Rector y el salón de sesiones del Consejo Universitario), se agrupó gran cantidad de miembros de la comunidad universitaria y se produjo una serie de hechos muy confusos, en donde tuvieron lugar incluso disparos, así como el lanzamiento de bombas lacrimógenas⁴⁷. Los llamados “tomistas” (M28) exigían la realización de una “Constituyente Universitaria”, con la finalidad de propiciar un proceso de transformación dentro de la Universidad.

Un hecho que causó extrañeza a quienes fueron testigos de estos eventos fue la repentina aparición en la Plaza del Rectorado de la UCV del jefe del servicio de inteligencia policial en Venezuela⁴⁸. Conviene precisar que siendo la Universidad Central de Venezuela una entidad autónoma, conforme a lo establecido en la Ley de Universidades venezolana (1970), dentro del campus universitario está prohibida la intervención tanto de fuerzas militares, como policiales, salvo que haya una solicitud expresa por parte de las máximas autoridades universitarias; a pesar de las difíciles circunstancias que se vivían en las dependencias rectorales y la Plaza del Rectorado, las autoridades de la Universidad en ningún momento solicitaron la presencia policial, ni mucho menos de la DISIP dentro del

⁴⁷ De acuerdo con el relato proporcionado por el entonces Rector de la UCV, los miembros del M28 que irrumpieron en el salón del Consejo Universitario estaban armados con bombas lacrimógenas, pistolas y ametralladoras, hecho este que fue desmentido por los “tomistas”.

⁴⁸ En ese entonces el servicio de inteligencia policial recibía el nombre de Dirección General Sectorial de los Servicios de Inteligencia y Prevención (DISIP).

campus universitario y, de hecho, el director de la DISIP posteriormente declararía a la prensa que se había presentado allí “*motu proprio*”.

A la presencia de este representante del Gobierno, se suman las denuncias hechas por un grupo político con presencia dentro de la Universidad Central (de nombre Bandera Roja) en torno a que los denominados “tomistas” habían contado con apoyo del gobierno nacional para realizar estas acciones, como también las manifestaciones a favor de la toma del Consejo Universitario que expresaron algunos parlamentarios vinculados al gobierno y los intentos de algunos de sus miembros por propiciar una “mesa de diálogo” para abordar la situación planteada dentro de la Universidad Central de Venezuela. Para los miembros de la comunidad universitaria resultó motivo de extrañeza el repentino interés del gobierno nacional en atender esta situación conflictiva y en propiciar un proceso de transformación universitaria, que si bien constituía una inquietud de la propia comunidad, aspiraba a conducirse internamente, sin la intervención de factores ajenos a la dinámica universitaria, en particular aquellos de orden político⁴⁹.

La toma del Consejo Universitario el 28 de marzo de 2001 fue apenas un primer evento que no solo pondría en evidencia la difícil relación que a partir de entonces mantendrían la Universidad Central de Venezuela y las autoridades gubernamentales en Venezuela, sino que además constituyó una campanada de alerta, o un precedente de las muchas situaciones de violencia dentro del campus universitario que tendrían lugar en años

⁴⁹ Los sucesos acaecidos en la sala de sesiones del Consejo Universitario movilizaron de inmediato procesos de debate en las diferentes escuelas y facultades de la Universidad Central de Venezuela, entre ellas la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. De hecho, la autora de esta investigación participó en la asamblea general convocada dentro de la FACES para debatir sobre la toma del Consejo Universitario, en la cual si bien se reflexionó acerca de la importancia de promover un proceso de transformación universitaria, por demás necesario, también se condenó de manera expresa el uso de la violencia para procurar el logro de este u otros objetivos.

subsiguientes, fuertemente permeadas por la polarización política existente en Venezuela. Como tendremos oportunidad de ver en la descripción que realizamos a renglón seguido, así como en los testimonios de los informantes clave expresados en las entrevistas, la vida institucional dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales se ha visto severamente afectada por tal polarización, al punto que esta ha teñido por completo los procesos de conflicto que tienen lugar actualmente en la FACES, así como el funcionamiento de la llamada “democracia universitaria”.

La violencia manifestada en los eventos de marzo de 2001, en donde pudimos constatar el uso de armas de fuego y bombas lacrimógenas, elementos estos que se supone son completamente ajenos a la dinámica de un centro educativo, tendría nuevas expresiones en años posteriores. Un nuevo hecho, de suma gravedad, ocurrió el 7 de noviembre de 2007, a menos de un mes de que en Venezuela tuvieran lugar los comicios nacionales convocados por el gobierno de este país para que la población se pronunciara a favor o no de una reforma del texto constitucional aprobado en 1999. Ese día fue convocada una marcha estudiantil en rechazo al proyecto de reforma de la Carta Magna venezolana, en la que participaron estudiantes de diversos centros universitarios del país. Tras culminar la marcha, un grupo de estudiantes de la UCV regresó al campus universitario y fue entonces cuando se produjo un fuerte episodio de violencia en los alrededores y dentro de la Escuela de Trabajo Social de la FACES. Al llegar a las cercanías de la Escuela antes mencionada, los estudiantes que regresaban de la marcha se encontraron con otros estudiantes afectos al gobierno nacional y partidarios de la reforma constitucional, lo cual derivó en agresiones mutuas que fueron cobrando fuerza hasta adquirir matices realmente intensos. La situación se agravó en el momento que un conjunto de

personas, aparentemente ajenas al campus universitario, ingresaron en motocicletas a las inmediaciones de la Escuela de Trabajo Social, armados y con sus rostros completamente cubiertos para no ser identificados; se produjeron entonces intensas detonaciones de armas de fuego y lanzamientos de bombas lacrimógenas que pusieron en peligro la vida del grupo de personas que estaban ubicadas alrededor de la Escuela de Trabajo Social, así como en su interior. La situación de enfrentamiento se prolongó por cerca de cinco horas, durante las cuales parte de la comunidad de la Escuela de Trabajo Social quedó atrapada dentro del edificio que alberga las aulas y dependencias administrativas de esta escuela, quienes solo pudieron ser desalojados una vez se produjo la llegada del Director del Servicio de Protección Civil (una agencia del gobierno nacional) a la zona de conflicto, para mediar entre las partes, lograr el cese en el uso de la violencia y desalojar el edificio afectado⁵⁰. En el anexo número 9 (archivo fotográfico) podrá verse evidencia fotográfica de los acontecimientos que aquí son reseñados.

Al igual que en los hechos del 28 de marzo de 2001, el eje en torno al cual gira el episodio conflictivo es la polarización política, pues participan personas vinculadas a diferentes opciones dentro del acontecer nacional venezolano; también es común a ambos hechos el uso de armas de fuego y otros instrumentos que habitualmente están bajo control policial o militar, como son las bombas lacrimógenas o las armas de fuego; y finalmente, en ambos casos se hacen presentes representantes de diversas

⁵⁰ La magnitud de los hechos del 7 de noviembre de 2007 fue tal que trascendió las fronteras. En efecto, dos diarios españoles, *El País* y *ABC*, publicaron sendas reseñas sobre la violencia perpetrada ese día en la Universidad Central de Venezuela:

-Las protestas estudiantiles obligan a Chávez a suspender su viaje a la Cumbre Iberoamericana. (2007, 8 de noviembre). *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2007/11/08/actualidad/1194476413_850215.html

-Un estudiante muerto y seis heridos en la protesta contra la Constitución de Chávez. (2007, 8 de noviembre). *ABC* Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-08-11-2007/abc/Internacional/un-estudiante-muerto-y-seis-heridos-en-la-protesta-contra-la-constitucion-de-chavez_1641309359358.html

instancias gubernamentales sin que mediara solicitud previa por parte de las autoridades rectorales, en este último caso, del Servicio de Protección Civil.

El año 2009 fue nuevamente muy complejo para la Universidad Central de Venezuela, fundamentalmente por las dificultades desde el punto de vista presupuestario. Tanto el gremio de los trabajadores administrativos, como los docentes de esta institución reclamaron con fuerza las deudas sostenidas por el gobierno nacional con la institución. El mes de octubre de 2009 fue particularmente álgido en cuanto a protestas; el 21 de octubre, concretamente, tuvo lugar una nueva marcha, esta vez protagonizada por trabajadores universitarios, docentes e incluso estudiantes, la cual, como en ocasiones anteriores, terminó en hechos violentos en los que se vieron implicados funcionarios policiales⁵¹. Las protestas por deudas y presupuesto realizadas por parte de la comunidad universitaria se extendieron hasta inicios de 2010; de hecho, la presión ejercida sobre las autoridades gubernamentales condujo a la destitución del entonces Ministro de Educación Superior⁵².

Los años 2010 al 2012 sirven de telón de fondo para nuevos episodios conflictivos y hechos de violencia dentro de la UCV, concretamente en la FACES. Se trata de un período que desde el punto de vista político en Venezuela estuvo marcado por importantes procesos electorales: las

⁵¹ Si bien la marcha cumplió con su recorrido hacia el Ministerio de Educación Superior sin novedades, en el momento de su retorno al campus universitario se produjeron escaramuzas con funcionarios de la Policía Metropolitana que dejaron como saldo 5 trabajadores y 3 policías heridos; la versión de las autoridades gubernamentales fue que los marchistas habían agredido a los funcionarios policiales, mientras que los marchistas alegaron haber sido brutalmente reprimidos por la policía sin motivo alguno. La información oficial que fue proporcionada por las autoridades de la Universidad Central de Venezuela puede ser consultada en: [http://www.ucv.ve/detalle-noticias-ucvprincipal/article/semana-de-protestas-en-la-ucv.html?tx_ttnews\[backPid\]=1&cHash=d96a54d3ff](http://www.ucv.ve/detalle-noticias-ucvprincipal/article/semana-de-protestas-en-la-ucv.html?tx_ttnews[backPid]=1&cHash=d96a54d3ff).

⁵² Destituyen a Luis Acuña del Ministerio de Educación Superior. (2010, 24 de febrero). *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com/2010/02/24/pol_ava_destituyen-a-luis-ac_24A3483691.shtml.

elecciones parlamentarias de septiembre de 2010, el proceso de preparación de elecciones presidenciales durante 2011 (período este caracterizado por un nuevo caldeamiento del debate político nacional) y, finalmente, la celebración de comicios para la elección de presidente de la República en octubre de 2012. A lo interno de la UCV también tuvieron lugar eventos electorales en noviembre de 2010 y diciembre de 2011, destinados a seleccionar representantes estudiantiles para los órganos de co-gobierno universitario (Consejo Universitario, Consejos de Facultad y Consejos de Escuela), Centros de Estudiantes de las diferentes escuelas de la UCV y directiva de la Federación de Centros Universitarios (FCU)⁵³; resulta necesario mencionar, a este respecto, que en estas elecciones internas en las que habitualmente participan diversas agrupaciones de estudiantes para optar a los cargos de representación estudiantil, la tendencia a lo largo de los últimos años ha sido identificarse o deslindarse completamente de las opciones políticas existentes a nivel nacional (pro-gobierno, oposición, o neutrales), pues tal identificación influye de manera decisiva en los resultados de las elecciones estudiantiles por encima de las propuestas de naturaleza académica que los candidatos pudieran abanderar⁵⁴.

En ambos eventos electorales de 2010 y 2011 hubo episodios de violencia en el momento de los escrutinios, si bien resultaron mucho más intensos en 2011, obligando incluso a la suspensión temporal de los comicios en algunas escuelas. A renglón seguido presentamos una breve

⁵³ La elección de la representación estudiantil se efectúa normalmente con una frecuencia anual.

⁵⁴ Esta identificación de las opciones electorales internas con los tres grandes sectores presentes actualmente en la política nacional venezolana no solo está presente en los comicios estudiantiles, sino que también se ha evidenciado en los procesos electorales destinados a elegir autoridades rectorales o decanales, así como representación profesoral ante los órganos de co-gobierno universitario. En otras palabras, las opciones políticas internas están mediatizadas o reflejan el panorama del debate político nacional, cuando debieran estar más bien estructuradas en atención a criterios de orden académico.

síntesis de los hechos ocurridos durante estos dos eventos electorales internos:

- Elecciones estudiantiles del 12 de noviembre de 2010.- Quema de llantas en las adyacencias de la Escuela de Antropología, adscrita a la FACES⁵⁵ (18.00 horas); grupos no identificados lanzan bombas lacrimógenas, lo que obligó a las autoridades de la Comisión Electoral de la UCV a suspender temporalmente el proceso de conteo de votos, que es completamente automatizado⁵⁶ (21.00 horas).
- Elecciones estudiantiles del 14 de diciembre de 2011.- Lanzamiento de bombas lacrimógenas en la planta principal del edificio de la FACES, donde se efectuaban elecciones de la Escuela de Trabajo Social (12.00 horas); el edificio es evacuado y las elecciones estudiantiles de esta escuela son pospuestas hasta enero de 2012. En horas de la noche (21.00 horas), cuando se realizaban los escrutinios generales, un grupo de motorizados y personas armadas irrumpe en los alrededores del recinto electoral y amedrentan con disparos a las personas que asistían a los escrutinios, para luego retener a los miembros de la Comisión Electoral y proceder a quemar las pantallas y máquinas de escrutinio (ver anexo 9, para imágenes de este hecho)⁵⁷.

⁵⁵ Elecciones de la UCV con alta participación y sin violencia. (2010, 13 de noviembre). *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com/2010/11/13/pol_art_elecciones-de-la-ucv_2104457.shtml.

⁵⁶ Disturbios en la UCV no permitieron conocer los resultados. (2010, 12 de noviembre). *El Carabobeño*. Recuperado de <http://www.el-carabobeno.com/portada/articulo/3683/disturbios-en-la-ucv-no-permitieron-conocer-resultados>

⁵⁷ Huelga precisar en este punto que para la fecha de realización de estas elecciones, una de las informantes clave que fue entrevistada para esta Tesis Doctoral trabajaba como Secretaria de la Comisión Electoral; se trata por cierto de quien otrora fuera autoridad de la Escuela de Trabajo Social durante los eventos de 2007 a los cuales hicimos referencia *supra*. Durante la entrevista, la

Otros hechos recientes que afectaron a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales son los siguientes: el 13 de diciembre de 2011, justo un día antes de que se realizaran las elecciones estudiantiles antes comentadas, un grupo de estudiantes, algunos de ellos parte de la Escuela de Trabajo Social e identificados políticamente con el gobierno nacional, retuvieron durante varias horas a la Decana de la Facultad y a parte de su equipo de trabajo, en el Despacho Decanal ubicado en la última planta del edificio de la FACES. El 16 de diciembre de 2011, desconocidos ingresaron a las oficinas de la Dirección de la Escuela de Antropología de la FACES y la incendiaron, hecho este cuyas causas aún no han logrado ser establecidas. Posteriormente, el 27 de marzo de 2012, a primeras horas de la mañana, un grupo de personas con sus rostros cubiertos ingresaron al edificio de la FACES y cerraron todos los accesos a la misma, impidiendo el ingreso de estudiantes, docentes y personal administrativo, lo que obligó a suspender las actividades académicas durante ese día en las escuelas que funcionan en ese edificio. En el anexo número 9 (archivo fotográfico) pueden observarse gráficas que evidencian los daños sufridos por la Dirección de la Escuela de Antropología en el incendio de diciembre de 2011, así como la acción de las personas que con rostro oculto realizaron la toma del edificio de la FACES la mañana del 21 de marzo de 2012.

Sin embargo, los más graves eventos de violencia ocurridos en la FACES en fechas recientes, tuvieron lugar entre enero y febrero de 2012, después de efectuarse finalmente las elecciones de representación estudiantil de la Escuela de Trabajo Social el día 18 de enero; tal como

informante clave manifestó en relación con los hechos de violencia de las elecciones de diciembre de 2011 que *"nunca había vivido tanta violencia como la del último evento en el Aula Magna"*.

como se indicó con anterioridad estos comicios debían haberse efectuado el 14 de diciembre de 2011 pero tuvieron que ser suspendidos por el lanzamiento de bombas lacrimógenas en el edificio de la FACES. El propio día de las elecciones del 18 de enero de 2012 fue brutalmente agredido un profesor de la Escuela de Trabajo Social, por parte de estudiantes identificados políticamente con el gobierno nacional. El profesor fue golpeado severamente, perseguido cuando se trasladó a su casa y su familia amenazada por parte de los agresores; fue tal la magnitud de este hecho, que el docente en cuestión no solo formuló las respectivas denuncias ante las autoridades universitarias y policiales, sino que finalmente decidió renunciar a su cargo en la Universidad Central de Venezuela. En estas elecciones resultó favorecido un grupo estudiantil no comprometido políticamente, hecho que desató la molestia de las agrupaciones identificadas con el gobierno nacional, quienes procedieron a colocar avisos públicos con la intención de desacreditar al profesor que fue agredido y además perpetraron una agresión física en contra de la Secretaria de Propaganda del Centro de Estudiantes de Trabajo Social, recientemente electa, quien fue golpeada frente al resto de sus compañeros (ver anexo número 9 para evidencia fotográfica).

Tal como afirmáramos con anterioridad, esta reseña da cuenta apenas de los eventos más notorios o más graves que han tenido lugar en la FACES en los años que se extienden desde 2001 a 2012; sin embargo, no son los únicos. Tras observar los hechos relatados *supra*, se hace evidente la frecuencia con la cual se han empleado métodos y expresiones de violencia dentro del campus universitario, tanto por parte de miembros de la propia comunidad universitaria, como por parte de sectores ajenos a la misma; así mismo, es visible cómo los episodios de conflicto en la Universidad son eco de la polarización presente a nivel

nacional en Venezuela y de alguna manera tienen un ritmo, en el sentido de que suelen estar asociados a momentos de gran tensión a nivel nacional o a procesos electorales, bien a lo interno de la UCV, bien del país como un todo.

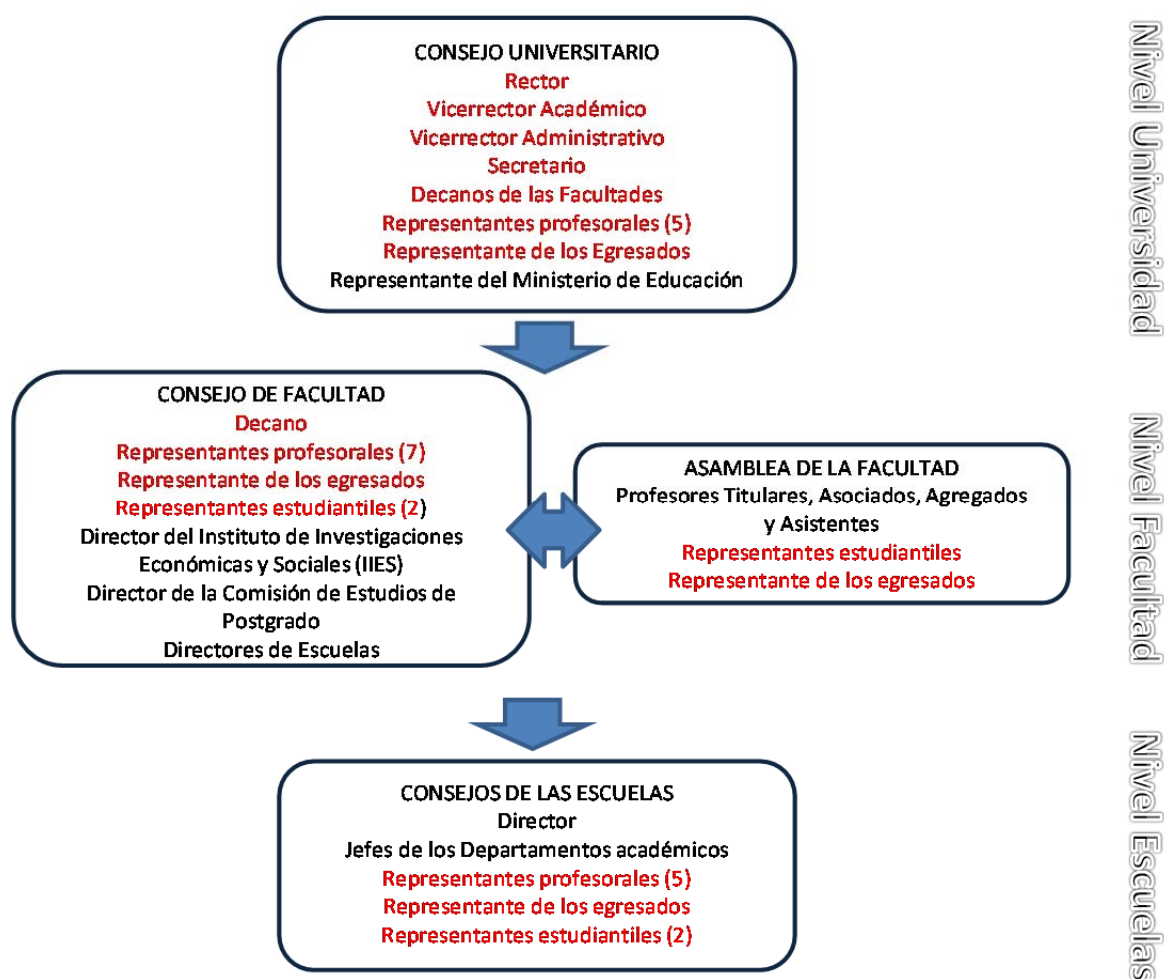
5.1.2.La FACES como contexto

Tal como indicamos en el epígrafe 4.4, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela tiene por misión formar profesionales en siete áreas de las Ciencias Sociales y Económicas, a saber: Economía, Sociología, Relaciones Internacionales, Estadística y Ciencias Actuariales, Trabajo Social, Administración y Contaduría, y Antropología. En esta Facultad se imparten cursos de licenciatura o segundo ciclo, así como cursos de tercer ciclo, también denominados cursos de postgrado (especializaciones, masters y doctorados), además de formación para la actualización profesional (diplomados y cursos de extensión universitaria). La Facultad está integrada por siete escuelas de Pregrado (licenciaturas), una Comisión de Estudios de Postgrado, un Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, un Centro de Extensión Profesional y un Centro de Computación Académica. La FACES ha constituido a lo largo de su historia un referente importante en la reflexión política, económica y social en Venezuela, a la vez que ha reflejado los grandes debates y conflictos que han tenido lugar en el escenario nacional.

A tenor de lo establecido en la Ley de Universidades vigente en Venezuela (1970), la estructura institucional de la Universidad Central de Venezuela (UCV) es la establecida en la figura número 11, *infra*. De este

gráfico se desprende que la FACES está supeditada institucionalmente al máximo órgano de gobierno de la Universidad Central de Venezuela, que es el Consejo Universitario. Conforme a lo planteado dentro de la Ley de Universidades (1970), el Consejo Universitario, los Consejos de Facultad (entre ellos, el de la FACES) y los Consejos de las escuelas adscritas a cada facultad constituyen los denominados “órganos de co-gobierno universitario”; los miembros de los distintos órganos de co-gobierno que han sido colocados en rojo dentro de la figura número 12 representan cargos por elección.

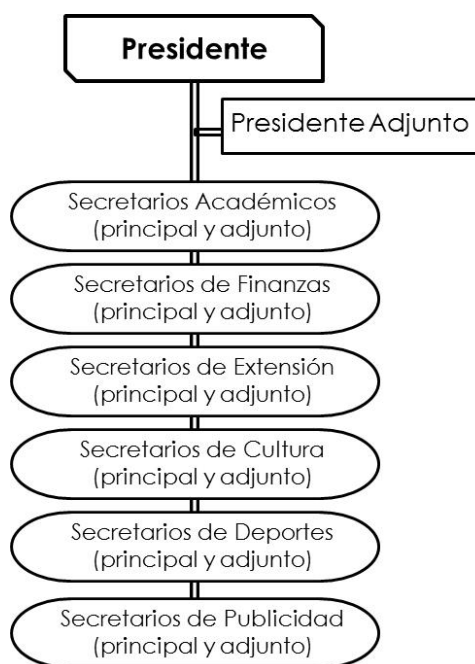
Figura núm. 12 - Estructura Institucional de la Universidad Central de Venezuela y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales



Fuente: Elaboración propia con base en la Ley de Universidades (1970)

Además de los distintos órganos de co-gobierno universitario, cada escuela de la FACES y de la UCV cuenta con un Centro de Estudiantes, cuyos miembros son electos por los estudiantes activos de las respectivas escuelas; los Centros de Estudiantes son instancias de representación estudiantil que permiten canalizar las inquietudes y necesidades de este segmento de la población universitaria, pero que no forman parte de las instancias de co-gobierno universitario y de hecho no están explícitamente establecidos en la Ley de Universidades (1970). Habitualmente, los Centros de Estudiantes tienen una estructura como la bosquejada en la figura número 13:

Figura núm. 13.- Estructura habitual de los Centros de Estudiantes en la Universidad Central de Venezuela



Fuente: Elaboración propia

Los Centros de Estudiantes de las distintas escuelas existentes dentro de la Universidad Central de Venezuela, incluyendo por supuesto los de las siete escuelas que forman parte de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales, se agrupan dentro de la Federación de Centros Universitarios (FCU), cuyas autoridades también son elegidas en votación universal por parte de los estudiantes de la UCV.

En cuanto al personal administrativo de la Facultad y de la Universidad Central de Venezuela como un todo, este se encuentra organizado principalmente en dos grandes agrupaciones sindicales: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la UCV (SINATRA-UCV) y el Sindicato Único de Trabajadores de la UCV (SUTRA-UCV). El personal administrativo de la Universidad no se encuentra representado en las instancias de co-gobierno universitario, sino que las tareas de representación y articulación de sus intereses recaen en los dos sindicatos arriba identificados.

De las once facultades que integran la Universidad Central de Venezuela, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales está entre las cinco primeras, en términos de la magnitud de su población estudiantil y planta profesoral. De acuerdo con las cifras del padrón electoral de más reciente data (mayo 2012) elaboradas por la Comisión Electoral de la UCV, la FACES es la segunda facultad de mayor tamaño en lo que a población estudiantil atañe (cuenta con 7.455 estudiantes de los 41.462 que integran la Universidad como un todo); respecto a su planta profesoral, está ubicada en quinto lugar (con 185 profesores de los 2.017 profesores activos que conforman el Claustro Universitario)⁵⁸.

Como facultad, la FACES ha desempeñado un rol estratégico dentro del debate político, económico y social en Venezuela. A través de las

⁵⁸ Comisión Electoral de la Universidad Central de Venezuela. (2012). *Boletín N° 11/2012 Registro Electoral Definitivo para la Elección de Autoridades Universitarias*. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/comision_electoral/Boletines/Autoridades/BOL2012_011_REGISTRO_ELECTORAL_DEFINITIVO_AUTORIDADES_2012.pdf.

investigaciones que allí se realizan, como también de los pronunciamientos públicos elaborados por sus autoridades, históricamente la FACES ha dejado sentada su posición institucional frente a los grandes temas del acontecer sociopolítico y económico de la nación venezolana. Así mismo, profesores de la Facultad han ocupado importantes cargos de gobierno, en instituciones tan variadas como el Banco Central de Venezuela, la Vice-Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Relaciones Exteriores, entre otros.

Por el perfil de las áreas del saber que son desarrolladas en la FACES, esta Facultad se ha caracterizado tradicionalmente por el activismo político de algunos de sus miembros. Este hecho reviste interés desde el punto de vista de esta investigación, pues como podremos observar en el momento de presentar los resultados obtenidos a través de la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental, la existencia de grupos vinculados a partidos políticos nacionales, claramente constituidos y cuyo accionar es visible dentro de la Facultad, no es nueva. Sin embargo, a lo largo de la última década, la profunda polarización política que ha venido desarrollándose en Venezuela ha coadyuvado a que las acciones de estos grupos sean más intensas y en algunos casos abiertamente violentas.

Tradicionalmente, las dos escuelas con mayores niveles de conflictividad dentro de la Facultad han sido la Escuela de Trabajo Social y la Escuela de Sociología. En el caso de la Escuela de Trabajo Social, la influencia de los partidos políticos se ha dejado sentir a lo largo de su historia. Sin embargo, el elemento distintivo que diferencia los actuales desacuerdos por motivaciones políticas a los que otrora se escenificaran

dentro de esta escuela radica en el apoyo que determinados grupos están recibiendo del gobierno nacional, lo que les confiere un poder político y económico que en el pasado no estaba planteado. Esta es una de las expresiones concretas de esa injerencia del gobierno nacional de Venezuela en el funcionamiento interno de la UCV y la FACES a la que hicimos referencia en el epígrafe 5.1.1. El apoyo recibido desde el gobierno por aquellos grupos políticos que le son afectos, ha permitido a estos contar con una capacidad de acción que en no pocas oportunidades se ha evidenciado en la realización de acciones violentas como el lanzamiento de bombas lacrimógenas, o el empleo de armas de fuego dentro del recinto universitario. Como ha podido observarse en la síntesis de hechos incluida en el epígrafe 5.1.1, la Escuela de Trabajo Social se ha visto involucrada prácticamente en todos los episodios de violencia de envergadura que han tenido lugar en la FACES, particularmente de 2007 en adelante.

En el caso de la Escuela de Sociología, el panorama ha sido similar en cuanto a la existencia de personas vinculadas a distintas opciones políticas. Al igual que en el caso de la Escuela de Trabajo Social, en años recientes se han observado cambios en la forma en que se expresan las disputas políticas entre miembros de este centro de estudios que profesan creencias políticas distintas, en relación con lo que ocurría en el pasado. De ser una escuela en la que las diferencias políticas entre sus miembros nunca fueron obstáculo para la existencia de un debate fructífero que permitió la existencia de importantes espacios de encuentro, así como el respeto a las diferencias, actualmente es posible observar, por ejemplo, el empleo de la amenaza como arma política entre personas con posiciones diferentes en el marco de la política nacional (*ergo*, entre quienes adversan al gobierno nacional y quienes lo apoyan). En el caso

de la Escuela de Sociología, esta vivió una coyuntura de mucha tensión interna y fuertes conflictos, con episodios incluso de violencia, particularmente en 2007⁵⁹. Otro momento de tensión tuvo lugar en 2009, después de producirse la renuncia de quien entonces ocupaba la Dirección de la Escuela; sin embargo, a partir de ese año la intensidad de los conflictos en Sociología ha disminuido, a diferencia de la Escuela de Trabajo Social en la que se han mantenido e incluso intensificado.

Indudablemente, en las restantes escuelas de la FACES también se han suscitado conflictos diversos, aunque quizás con menor intensidad que en las dos escuelas arriba destacadas, cuyos orígenes tendremos oportunidad de comprender más cabalmente una vez nos adentremos en la presentación de los hallazgos realizados empleando las técnicas de la observación participante, la entrevista en profundidad, el cuestionario y en análisis documental. Sin embargo, como podremos observar a través de los testimonios ofrecidos por los informantes en el marco de las entrevistas en profundidad, la polarización política nacional también ha arropado a las otras escuelas y constituye en la actualidad uno de los grandes ejes de conflicto para la FACES como un todo.

Una vez realizada esta breve mirada al entorno interno y externo en el que se desenvuelve la FACES, disponemos de los elementos contextuales que permitirán al lector tener una mejor comprensión de las afirmaciones y opiniones expresadas por los informantes clave de esta Tesis Doctoral, que fueron registrados a través del empleo de las técnicas de

⁵⁹ En ese año, la autora de esta Tesis, junto a otros colegas de la Universidad Central de Venezuela de reconocida trayectoria en el ámbito de la resolución de conflictos, participó en diversas reuniones con las autoridades de la Escuela de Sociología, orientadas a buscar mecanismos de mediación y conciliación que permitieran contener los frecuentes choques que estaban teniendo lugar en este centro de estudios.

recogida de datos previamente explicadas el capítulo cuarto. Procedemos a continuación a presentar los hallazgos obtenidos a través de las cuatro técnicas escogidas, lo que nos permitirá, posteriormente, llevar a cabo su análisis y discusión con base en los fundamentos epistemológicos y teóricos que sustentan esta Tesis Doctoral.

5.2. Análisis e interpretación de los datos

5.2.1. La observación participante

5.2.1.1. Escenarios y momentos de la observación

Tal como expresáramos en el epígrafe 4.5.1, la observación participante constituye una de las técnicas por excelencia de la investigación cualitativa. En el caso de la investigación de campo planteada para esta Tesis Doctoral, la observación participante fue considerada desde el principio como una de las técnicas esenciales de recogida de datos, no solo por el posicionamiento que ha alcanzado en el marco de la investigación cualitativa, sino porque siendo la autora de la Tesis miembro del personal docente y de investigación de la Facultad objeto de estudio, ello le confería una ventaja natural en cuanto al acceso al campo y el establecimiento del *rapport* con los potenciales informantes.

En sentido general, puede decirse que el empleo de la observación participante en el marco de la realización de esta Tesis Doctoral tuvo lugar en dos fases:

- a) Observación participante no sistematizada, llevada a cabo esencialmente entre mayo de 2010 y octubre de 2011, una vez que la autora de la Tesis regresa a su país de origen tras culminar los periodos docente e investigador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que imparten los Departamentos de Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. La reincorporación de la autora a sus funciones como miembro del personal docente y de investigación de la FACES en mayo de 2010, le permitió retomar contacto de primera mano con la dinámica cotidiana en la Facultad en lo que atañe al desarrollo de los procesos académicos, el funcionamiento de la democracia universitaria y los procesos de conflicto que han venido teniendo lugar dentro de este centro de estudios. La interacción de la autora con actores sociales de los tres colectivos que forman parte de la FACES durante este período constituyó una referencia fundamental para el proceso de construcción del Proyecto en el que se plasmaron las líneas maestras de la investigación que conduciría finalmente a la elaboración de esta Tesis Doctoral, al proporcionar claves sobre el devenir habitual de la FACES en lo que a educación, democracia y conflicto atañe. Así mismo, esta observación realizada de manera espontánea y sin llevar registro sistemático de la misma, permitió a la autora contar con antecedentes de investigación valiosos a partir de los cuales emprender una observación participante debidamente sistematizada.

- b) Observación participante sistematizada: culminada la elaboración del Proyecto de Investigación, la autora emprendió la observación participante esta vez sistematizada, que en esta oportunidad estuvo guiada por unos objetivos concretos, fue registrada a través de notas de campo y se basó en una metodología mínima para su desarrollo. En rigor, el informe de observación participante que es presentado en este capítulo describe y recoge los resultados de este segundo tipo de observación participante.

En cuanto al *esquema de observación*, adoptado para realizar la observación participante, este estuvo definido por los elementos que pasamos a explicar a renglón seguido.

A) Objetivos de la observación participante

- *Objetivo general:* de acuerdo con lo expresado en el epígrafe 4.5 de esta Tesis, el objetivo a alcanzar a través de la técnica de la observación participante fue: "Identificar percepciones frente al conflicto, la democracia y la educación, a través de la interacción directa con los sujetos sociales en el marco del contexto, experiencias y cotidianidad que les rodean, sin que haya control alguno sobre las situaciones observadas".
- *Objetivos específicos:*
 - i. Elaborar una descripción general preliminar de cuáles son las percepciones frente al conflicto, la democracia y educación prevalecientes en los

tres colectivos que integran la FACES (docentes, estudiantes, personal administrativo).

- ii. Contrastar las visiones iniciales de la investigadora acerca de los fenómenos estudiados con datos aportados por la situación investigada.
- iii. Identificar informantes clave que pudieran servir como fuentes confiables y relevantes de información en el marco de las entrevistas en profundidad.
- iv. Recopilar información con base en la cual elaborar un guion preliminar de preguntas y orientar el proceso de realización de las entrevistas en profundidad.

B) Aspectos a ser observados

La autora de esta investigación consideró pertinente focalizar sus observaciones en los siguientes aspectos:

- Los discursos de los actores sociales, obtenidos en el marco de conversaciones informales, producto de la interacción espontánea y cotidiana con aquellos, así como de la participación de la autora en situaciones de orden formal tales como las reuniones de cuerpos colegiados como los Consejos de Escuela, los encuentros de trabajo con colegas e incluso los debates en el aula de clase con los estudiantes.
- Las conductas y comportamientos observables en actores de los tres colectivos que integran la FACES,

tanto en el marco de sus actividades cotidianas, como ante eventos inesperados.

- Los acontecimientos inesperados, entendidos estos como todas aquellas situaciones no previstas que pudieran tener lugar durante el proceso de observación participante, que por sus características pudieran aportar información relevante para la construcción del estudio de caso. En estos casos, con frecuencia se empleó la modalidad de observación encubierta (Taylor & Bogdan, 1994), con la intención de permitir a la autora entablar conversaciones casuales con los actores involucrados que pudieran arrojar datos relevantes para la investigación.
- El uso de los espacios de la Facultad por parte de los actores sociales: dentro de esta variable consideramos aspectos tales como los patrones de desplazamiento de los miembros de la comunidad FACES en los distintos espacios físicos de la Facultad (por ejemplo, el que se privilegie circular por determinados espacios, a la vez que otros son evitados); la colocación de carteles, consignas y pancartas, o la realización de pintadas en las paredes de los diversos recintos de la Facultad, entre otros.

C) Escenarios en los que se realizó la observación

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales cuenta con un edificio principal, o edificio sede, y tres edificios más pequeños (en donde tienen sus sedes las Escuelas de

Trabajo Social, Administración y Contaduría, y Estadística y Ciencias Actuariales, respectivamente) sitios dentro del campus universitario, así como un conjunto de dependencias ubicadas extramuros. Con la finalidad de llevar a cabo un proceso de observación más riguroso y profundo, la autora escogió centrar la interacción con los actores sociales en dos edificaciones concretas, a saber: a) el edificio sede de la Facultad, por encontrarse allí las dependencias de las autoridades de la FACES, dos de las escuelas más grandes de la Facultad (Estudios Internacionales y Sociología) y por constituir este edificio el epicentro de todas las actividades que tienen lugar en la FACES y el punto de encuentro natural de actores pertenecientes a los tres colectivos (estudiantes, docentes y personal administrativo); b) el edificio donde se encuentra la sede de la Escuela de Trabajo Social, ya que esta y sus alrededores han servido de escenario a los eventos de violencia y conflicto más graves que han tenido lugar en la FACES a lo largo de la última década.

D) Actores

En atención a los propósitos de la investigación de campo, los actores sociales que esencialmente fueron objeto de observación estuvieron conformados por los estudiantes, miembros del personal docente y de investigación, y los miembros del personal administrativo de la Facultad (actores principales), por constituir estos los tres colectivos que integran la FACES. Sin embargo, dada la estrecha

imbricación existente entre personas pertenecientes a alguno de estos tres colectivos y actores sociales ajenos a la Universidad, en particular aquellos vinculados a la dinámica política que actualmente se desarrolla en Venezuela (ver epígrafe 5.1), en determinados momentos se observó la conducta de estos actores externos (actores secundarios) al participar en eventos de interés ocurridos al interior del campus universitario, siempre y cuando tuvieran algún valor referencial en función de los objetivos de la observación participante.

E) Registro de los datos

Como se indicó en el apartado 4.6.1, el registro de la información se llevó a cabo a través de las notas de campo elaboradas tras sostener encuentros directos (formales e informales) con los actores sociales o haber vivido un evento inesperado de interés para esta Tesis Doctoral. La autora evitó elaborar notas durante los encuentros personales o al ocurrir un evento inesperado, para no restar espontaneidad a los testimonios de los informantes y concentrar toda su atención en captar la mayor cantidad posible de detalles en las interacciones o situaciones en las que se vio inmersa. En el proceso de elaboración de las notas de campo se procuró que estas fuera lo más precisas y detalladas posible; en algunos casos, sin embargo, las notas consistieron esencialmente de palabras clave, esquemas o resúmenes que recogieron la esencia de las conversaciones o situaciones, producto

de presiones temporales que limitaron la posibilidad de elaborar notas más detalladas. Las notas de campo incluyeron, por otra parte, reflexiones y comentarios de la autora que pudieran aportar pautas para la posterior interpretación de los datos obtenidos, cuidando siempre de establecer una distinción entre los datos de naturaleza descriptiva obtenidos a partir de la interacción social en sí misma y los comentarios subjetivos elaborados por la investigadora. Las notas de campo abarcaron los siguientes aspectos: a) fecha; b) tipo de aspecto observado (discurso, conducta, evento inesperado o uso de los espacios); c) localización de la interacción o evento en los espacios escogidos para emprender la observación; y d) descripción.

Con la intención de aportar mayor fiabilidad a las notas de campo, el registro de datos obtenidos a través de la observación participante se apoyó en la revisión documental y la recopilación de fotografías. La revisión de documentos permitió, en algunos casos, contrastar los testimonios de los informantes con información proveniente de otras fuentes; y, en general, obtener datos adicionales que enriquecieron la investigación. En el caso de las fotografías, estas resultaron de utilidad como medio para registrar de manera objetiva y fiable lo concerniente al uso de los espacios físicos en la Facultad, información que de otra manera hubiera quedado exclusivamente sujeta a la memoria visual de la autora.

Las notas de campo fueron sometidas a la revisión periódica y exhaustiva por parte de la autora; esto permitió ir elaborando conclusiones preliminares en atención a las cuales iniciar la realización de las entrevistas en profundidad, descubrir lagunas en la información que resultase necesario subsanar, o establecer rutas de indagación que por su riqueza mereciera la pena explorar con mayor detenimiento, bien a través de la propia observación participante, bien en función de las entrevistas en profundidad.

F) Cierre del proceso de observación participante

La autora decidió culminar el proceso de observación participante en octubre de 2012, tras concluir que contaba con información relevante suficiente para construir un informe de observación. Desde agosto de 2012 la autora pudo notar que la observación participante en esencia permitía confirmar las conclusiones preliminares que se había venido extrayendo desde que se inició el proceso de contemplación sistemática en noviembre de 2011; sin embargo, preferimos extender la aplicación de esta técnica hasta octubre de 2012, ya que para el día 7 de este mes estaba pautado realizar elecciones presidenciales en Venezuela, evento político de gran relevancia que, como otros en el pasado, podía tener un impacto importante en la vida académica dentro de la FACES.

5.2.1.2. Resultados

La revisión en conjunto de las notas de campo elaboradas a lo largo de los 12 meses que abarcó la observación participante sistematizada (noviembre de 2011-octubre de 2012) permitió establecer los siguientes hallazgos:

1. A pesar de constituir la FACES una institución de naturaleza académica, las interacciones entre los actores que integran este centro de estudios está fuertemente permeada por factores de orden político. Esto pudo constatarse a través de las conversaciones sostenidas con personas pertenecientes a los diferentes colectivos que integran la FACES, particularmente en el marco de eventos concretos tales como la celebración de comicios internos destinados a escoger representantes ante los órganos de co-gobierno universitario o representantes estudiantiles ante los Centros de Estudiantes. En el caso de las elecciones efectuadas durante el período que abarcó la observación participante, la autora observó que la construcción de alternativas electorales se efectuó en función de identidades políticas, más que de motivaciones académicas o de planes de acción orientados a fortalecer el carácter académico de la FACES. En lo que a los discursos de los actores sociales se refiere, en los períodos de conformación y preparación de listas de candidatos a los diferentes cargos de representación que fueron sometidos a elección, pudimos recoger expresiones como las que a continuación se indican, en las que se emplean términos como “chavista” y “oposición” para referirse a las diferentes opciones construidas para participar en los eventos electorales:

"Los sectores democráticos hacían esfuerzos por presentar una sola plancha, mientras que el chavismo estaba dividido en tres" (Profesor de Antropología, refiriéndose a la inscripción de candidaturas para las elecciones estudiantiles de noviembre de 2011)

"Yo conversé telefónicamente con Tony Chacón anoche, luego de haberse cerrado el proceso de inscripción, y me dijo que entre FCU y Consejo Universitario se habían inscrito 13 listas, y que, en efecto, el chavismo iba dividido. En lo que a la oposición respecta, no se logró ningún acuerdo con el grupo de Provenza y al final habrá dos listas a FCU" (Profesor de Sociología, refiriéndose al proceso de inscripción de candidaturas para las elecciones estudiantiles de noviembre de 2011)

Discursos similares fueron recogidos en el marco de conversaciones incidentales, en particular aquellas entabladas con colegas docentes, quienes expresaron sus apreciaciones acerca del desempeño de las autoridades de las Escuelas o de la Facultad utilizando un lenguaje cargado de referencias políticas. Por ejemplo, dos razonamientos de este tenor que fueron registrados en el marco de este tipo de conversaciones son los siguientes:

"La Decana tiene vínculos con el chavismo" (Profesora de Estudios Internacionales)

"Tibisay puede que sea chavista, pero es una persona trabajadora y con la que se puede conversar" (Profesora de Sociología)

2. En relación con lo anterior, las conversaciones sostenidas con docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo mostraron que estos perciben que las diferencias políticas arriba mencionadas constituyen la principal causa de conflicto en la Facultad actualmente y que los asuntos de naturaleza académica

han pasado a un segundo plano a este respecto. El testimonio de un estudiante de la FACES constituye un buen ejemplo de esta situación:

“Los profesores no se logran poner de acuerdo sobre sus diferencias políticas, mucho menos discuten sobre el pensum de estudios o las necesidades de la Escuela”. (Estudiante de Administración y Contaduría)

En otro testimonio, un docente expresó:

“Las diferencias políticas han monopolizado los debates en la Facultad” (Profesora de Sociología)

3. El proceso de observación participante sistematizada permitió corroborar algunas de las impresiones que la autora había logrado formarse antes de dar inicio de la investigación de campo, en lo que atañe a la manera de entender el conflicto por parte de los miembros de la comunidad de la FACES. A este respecto, en diversas oportunidades la autora de esta Tesis Doctoral aprovechó el espacio proporcionado por sus clases para formular a estudiantes de la Facultad la pregunta respecto a cómo entienden el conflicto; en la mayoría de los casos, las respuestas obtenidas se orientaron a definir el conflicto en función de palabras tales como “pelea”, “desacuerdo”, “posiciones encontradas” o “problema”. Este tipo de respuestas fue uno de los factores que condujo a la investigadora a interesarse por indagar más a fondo respecto a este tema, interés que orientó la elaboración del Proyecto que sirvió de base para la realización de esta Tesis.

Una vez se inicia la observación participante sistematizada en noviembre de 2011, la investigadora formuló esta misma pregunta a estudiantes, miembros del personal administrativo y docentes de la Facultad. En general, pudo observarse que en el caso particular de los estudiantes y miembros del personal administrativo con los que se pudo conversar, el conflicto tendió a ser asociado con los términos señalados con anterioridad (problema, posiciones, pelea o lucha, desacuerdo); con menor frecuencia estos dos colectivos asociaron el conflicto a palabras como “necesidades” o “intereses”. En el caso de los profesores, las respuestas tendieron a ser más amplias y a incluir en sus definiciones la referencia a las necesidades de las partes, al carácter habitual del conflicto o la existencia de un desacuerdo susceptible de ser resuelto a través de la negociación. Dado este patrón de respuestas, la autora consideró necesario ahondar en este aspecto a través de las entrevistas en profundidad, pues estas constituían un escenario ideal para que los informantes pudieran explicar con mayor detenimiento su visión acerca del conflicto.

4. Una tendencia que pudo ser constatada a través de la observación participante, atañe al carácter episódico de la violencia. En otras palabras, en circunstancias y coyunturas específicas aumenta la probabilidad de que ocurran eventos violentos en la Facultad y, en general, en la Universidad: a) durante los comicios internos universitarios; b) en fechas próximas a la realización de elecciones en el país; y c) en momentos de fuertes tensiones políticas en Venezuela. Esta tendencia había sido identificada en el marco de la observación participante no sistematizada efectuada por la autora entre mayo de 2010 y noviembre de 2011; la contemplación

emprendida entre noviembre de 2011 y octubre de 2012 lo que hizo fue confirmar los hallazgos preliminares que la investigadora ya había obtenido.

Durante el período que abarcó la observación sistematizada, tuvieron lugar varios episodios de violencia importantes en los espacios de la FACES, como es el caso del lanzamiento de bombas lacrimógenas durante la realización de las elecciones estudiantiles el 14 de diciembre de 2011, la quema de la Dirección de la Escuela de Antropología el 16 de diciembre de 2011 y la agresión física de la que fue objeto un profesor y una representante estudiantil de la Escuela de Trabajo Social el 18 de enero de 2012, todos ellos relatados brevemente en el epígrafe 5.1.

En el primer evento (lanzamiento de bombas lacrimógenas), la autora de esta investigación estuvo presente, oportunidad que le permitió entablar conversaciones casuales con docentes, estudiantes y una de las secretarías del Decanato de la FACES, quienes se vieron afectados por este hecho al tener que ser desalojados del edificio de la FACES. Las conversaciones sostenidas con estos miembros de la FACES permitieron observar que estos perciben impotencia ante los reiterados actos de violencia que vienen sucediéndose en la Facultad y consideran necesario generar respuestas efectivas para contener este tipo de prácticas. Por ejemplo, dos docentes (identificadas con opciones políticas distintas) con las cuales la autora de esta investigación pudo conversar en esa oportunidad, expresaron opiniones como estas:

“Algo tenemos que hacer frente a este tipo de actos. No puede ser que no hagamos nada” (Profesora de Estudios Internacionales)

“Es inaceptable que toda la Facultad sea afectada por personas que no quieren a la Universidad” (Profesora de Estudios Internacionales)

En el caso de la quema de la Dirección de la Escuela de Antropología, este hecho ocurrió encontrándose la Universidad en receso con motivo de la temporada navideña. Sin embargo, una vez se reanudan las actividades académicas en enero de 2012, la autora de esta Tesis pudo conversar con docentes y estudiantes de Antropología que expresaron sentirse confundidos por un acto como este, sin explicación lógica alguna. Una de las expresiones recogidas durante estas conversaciones que reitera la percepción existente en lo que atañe a la impotencia frente a la violencia y que es necesario generar respuestas para contenerla fue aportada por un estudiante que indicó:

“Pasa esto y no pasa nada, nos estamos acostumbrando a este tipo de actos violentos” (Estudiante de Antropología)

La autora de esta investigación no pudo recopilar testimonios directos en el marco de la observación participante respecto a la agresión de la cual fue objeto un profesor y una estudiante de la Escuela de Trabajo Social el 18 de enero de 2012, por encontrarse ausente de la ciudad por esos días. Sin embargo, dado que este hecho constituía una oportunidad invaluable para palpar las percepciones de la comunidad que integra la FACES respecto a temas como el conflicto, la violencia y la democracia, tal suceso fue estudiado a través de las entrevistas en profundidad y el análisis documental, en particular gracias a los escritos elaborados por el profesor que resultara agredido ese 18 de enero; tal como se indicó

en el epígrafe 4.5.2, aunque la autora de esta Tesis requirió en diversas oportunidades a este docente su colaboración como informante clave de las entrevistas, esto no pudo concretarse de manera que su visión sobre la agresión de la que fue objeto se abordó con base en el análisis documental.

5. Los docentes de la Facultad, en particular aquellos que mantienen una visión crítica frente al gobierno venezolano, perciben una fuerte injerencia del gobierno nacional en la dinámica interna de la Universidad y la Facultad, y consideran que esta injerencia acentúa los conflictos políticos que tienen lugar dentro de esta última. Durante el período que abarcó la observación participante (noviembre 2011-octubre 2012) tuvieron lugar dos eventos concretos en torno a los cuales fue posible establecer la existencia de esta percepción:

- a) La decisión del Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela del 25 de noviembre de 2011, que impone una medida de amparo cautelar y suspende la sanción que el Consejo Universitario de la UCV había impuesto a un estudiante de la Escuela de Trabajo Social (mediante la Resolución número 997 del 18 de noviembre de 2011) expulsándolo por un año de la Universidad en virtud de su participación en diversos actos de violencia dentro de la Universidad.

- b) La sentencia número 83 proferida por la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela, de fecha 17 de mayo de 2012, que impuso una multa a las autoridades que forman parte del Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela,

imputándoles el no haber elaborado un nuevo Reglamento Electoral que permita a docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo de la UCV participar en los procesos de elección interna en condiciones de igualdad del voto o “voto paritario”. El voto paritario es expresión de la idea de “una persona, un voto”; el Reglamento Electoral que de forma autónoma ha adoptado la Universidad Central de Venezuela, aprobado el 30 de mayo de 2007, establece el esquema de “una persona, un voto” solo para los profesores que componen el Claustro Universitario⁶⁰, mientras que aplica un esquema de “voto ponderado” a los votos estudiantiles, por constituir estos una parte mucho más numerosa de la comunidad universitaria; a la vez que excluye el voto del personal administrativo. Si se adopta la idea de “una persona, un voto” tanto para docentes, como para estudiantes y empleados administrativos, la elección de las autoridades universitarias estará sujeta al comportamiento del voto estudiantil. Una vez que el Tribunal Supremo de Justicia profiere esta sentencia, la Comisión Electoral de la UCV decide suspender las elecciones para autoridades rectorales previstas para el 8 de junio de 2012, en virtud de las potenciales implicaciones de dicha sentencia.

Los dos hechos antes relatados fueron percibidos por docentes de la FACES como un atropello a la autonomía universitaria consagrada en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el cual reza:

⁶⁰ El escalafón docente en la Universidad Central de Venezuela consta de cinco niveles: profesores Instructores, profesores Asistentes, profesores Agregados, profesores Asociados y profesores Titulares. Los profesores Instructores son aquellos que recién han ingresado a la carrera docente a través de oposiciones y a los que, durante un período de dos años, se les considera en proceso de formación y no se les incluye dentro del Claustro Universitario. Tampoco forman parte del Claustro los profesores contratados.

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de la comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley [...].

Algunas de las expresiones recogidas en conversaciones con profesores de la FACES a raíz de estos eventos fueron las siguientes:

“Ahora viene la coronación con el acto de grado y luego su designación como Ministro o viceministro de alguna vaina en la que pueda joder a la UCV” (Profesora de Estudios Internacionales, haciendo referencia a la medida cautelar del Tribunal Supremo de Justicia a favor del estudiante expulsado por estar incurso en actos violentos)

“Esto no es una republiqueta. Aquí no se trata de ciudadanos sino de una comunidad académica con fines específicos y roles bien diferenciados” (Profesora de Economía, en referencia a la sentencia número 83 de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia)

“El democratismo en la Universidad no se expresa en la elección de autoridades, creo que tiene otras expresiones” (Profesor de Antropología, en referencia a la sentencia número 83 de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia)

6. Los tres colectivos que integran la FACES (estudiantes, docentes y personal administrativo) evalúan positivamente los mecanismos de

participación democrática que de manera espontánea se han venido gestando por parte de la comunidad FACES; tal es el caso de los procesos de consulta y consenso para participar en la elección de las autoridades de las Escuelas, que son entendidos como una conquista democrática importante que es necesario preservar. Conforme a lo planteado en la Ley de Universidades vigente en Venezuela (1970), por la cual se rige la UCV, la designación de los Directores de Escuela recae en los Decanos de cada facultad, quienes sí son electos en elecciones en las que participan estudiantes y docentes de la facultad respectiva. La consulta es una práctica que de manera espontánea ha venido desarrollándose en las Escuelas de la FACES y consiste, en la mayoría de los casos, en realizar una suerte de “elección interna”, para que la comunidad de la escuela exprese su preferencia respecto a quién debe ser el Director o Directora. Aunque los resultados de la consulta no son vinculantes, la práctica en la FACES ha sido que el Decano acepta el pronunciamiento interno de cada Escuela. En la mayoría de las Escuelas de la FACES la consulta se hace bajo la forma de una elección, donde se permite la participación incluso del personal administrativo; este es el caso en las Escuelas de Sociología (pionera en la realización de la consulta y con más de 20 de tradición a este respecto), Estudios Internacionales, Antropología, Administración y Contaduría, Trabajo Social, y Estadística y Ciencias Actuariales. En la Escuela de Economía la consulta se realiza de forma distinta, normalmente a través de la recolección de firmas en apoyo a un candidato o a través de debates y el logro de consensos internos.

Durante el período que abarcó la observación participante, tuvo lugar la renovación de autoridades en las Escuelas de Estudios Internacionales y Economía, de manera que fue posible sondear las actitudes en cada una de estas frente a la llamada consulta. En el caso de la Escuela de Estudios Internacionales, la sentencia número 83 del Tribunal Supremo de Justicia venezolano a la que se hizo referencia *supra*, generó un fuerte debate interno en el Consejo de Escuela de este centro de estudios producto de la existencia de dos interpretaciones sobre este acto judicial: para algunos consejeros, dado que se había suspendido todo proceso comicial formal en la Universidad en respuesta a la sentencia del Tribunal, por extensión ello debía aplicarse a un procedimiento informal como la consulta; para la mayoría de los miembros del Consejo de Escuela, la consulta era vista como una tradición importante dentro de la Escuela y una expresión de su espíritu participativo y democrático, por lo cual debía efectuarse. La autora de esta Tesis era miembro del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales en los meses que tuvo lugar este debate y pudo presenciar de manera directa estas deliberaciones, así como participar de manera activa en ellas. Las notas de campo elaboradas *a posteriori* de la asistencia a estas reuniones, dan cuenta de la variedad de argumentos presentados por la mayoría de los miembros de este cuerpo colegiado al defender la permanencia de la práctica de la consulta, lo que fue corroborado gracias al análisis documental de los correos electrónicos intercambiados entre los miembros del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales, así como de las actas que registraron los resultados de estas reuniones.

En el caso de la Escuela de Economía, el Consejo de Escuela de este centro también debatió acerca del procedimiento para participar en la designación de su nuevo Director. A través de las conversaciones sostenidas por la autora de esta Tesis con una integrante de dicho Consejo de Escuela, pudimos hacer seguimiento de estos debates y conocer que en algún momento el Consejo de Escuela de Economía consideró la posibilidad de realizar una consulta, pero finalmente se aplicó el tradicional mecanismo de búsqueda de consensos internos que hasta ahora ha caracterizado a este centro de estudios. En todo caso, tanto en Estudios Internacionales, como en Economía, lo que la autora de este estudio de caso pudo recoger a través de la observación participante fue la percepción de los miembros de estas dos escuelas a favor de mantener estos esquemas de participación en la designación de autoridades, independientemente incluso de las recientes decisiones adoptadas por el Tribunal Supremo de Justicia venezolano.

Dado que este tema de las consultas internas para la designación de Directores de escuelas probó ser un tema relevante en el marco de la observación participante, producto de lo ocurrido en las dos escuelas antes mencionadas, la autora consideró conveniente indagar en las entrevistas en profundidad acerca de las apreciaciones de los miembros de la FACES pertenecientes a las otras escuelas sobre este aspecto.

7. En cuanto al uso de los espacios, la observación participante puso en evidencia la frecuente colocación de consignas y carteles de contenido eminentemente político en los dos edificios en los cuales

se concentró la aplicación de esta técnica, siendo particularmente notable el caso de la fachada del edificio donde tiene su sede la Escuela de Trabajo Social. En el anexo número 9 (archivo fotográfico), pueden observarse algunas imágenes que dan cuenta de este hecho. En algunos casos, las consignas y carteles colocados tocaban temas de interés académico, pero vinculándolos a variables de naturaleza política, lo cual vendría a ratificar los hallazgos expresados en los numerales 1) y 2), *supra*.

Por otra parte, en conversaciones informales y casuales con diversos miembros de la FACES, se hizo evidente la percepción de que la Escuela de Trabajo Social constituye el foco más importante y problemático de conflicto en la Facultad; los sucesivos episodios de violencia que allí han ocurrido, han generado temor en algunas personas a transitar por sus instalaciones - en particular a raíz de las agresiones que fueron perpetradas contra un profesor y una estudiante de la Escuela de Trabajo Social -, y malestar por las consecuencias que genera la violencia en este centro de estudios en el resto de la comunidad universitaria. Huelga comentar que el edificio donde se encuentra la Escuela de Trabajo Social está compuesto de dos partes o alas: en una de ellas se encuentra la Escuela, mientras que el ala contigua corresponde a las oficinas de la Comisión de Estudios de Postgrado (CEAP) de la FACES, donde tiene su despacho la autora de esta investigación. La autora puede hacer referencia, por ejemplo, a los testimonios de dos colegas de la CEAP que en diversas oportunidades se han visto impedidas de salir de sus despachos producto de disturbios y protestas a las afueras de la Escuela de Trabajo Social, o del lanzamiento de bombas lacrimógenas en esta última cuyos efectos se propagan al resto del edificio.

5.2.2. Entrevistas en profundidad

5.2.2.1. Genealogía y justificación de las categorías de análisis

Tomando en cuenta la naturaleza cualitativa de la investigación de campo que forma parte de esta Tesis Doctoral y toda vez que uno de los pilares epistemológicos de la Tesis está constituido por el paradigma interpretativo-simbólico, la autora acometió el procesamiento de la información aportada por los informantes clave a través de las entrevistas en profundidad empleando la hermenéutica, es decir, la interpretación de los discursos de los entrevistados, debidamente registrados a través de una grabadora digital. Ruiz Olabuénaga (2003) hace referencia a los planteamientos de B.L. Bergh con relación a la hermenéutica promovida desde el interaccionismo simbólico, como vía para comprender las percepciones, símbolos y objetos, indicando que:

Lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan el mundo social. En otras palabras, la conducta humana depende del aprendizaje más que del instinto biológico. Estos (los humanos) comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común de los cuales es el lenguaje que, a su vez, consta de sonidos y gestos arbitrarios y físicos a los que, de mutuo acuerdo, atribuyen un significado a lo largo del tiempo. *La tarea del investigador, en este contexto, estriba en captar la esencia de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos* [énfasis añadido]. (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 15)

La perspectiva hermenéutica implica, entonces, orientarse al entendimiento y la interpretación de los fenómenos estudiados, en este caso a través del análisis del lenguaje (expresiones, palabras, frases,

razonamientos, etc.) empleado por los informantes clave en los testimonios obtenidos en las entrevistas en profundidad. Otro autor que nos proporciona elementos para comprender la utilidad y aplicación que de la hermenéutica se realiza en el marco de la investigación cualitativa es Stake (1998), cuando haciendo referencia al trabajo de Frederick Erickson señala que:

[...] Erickson sostenía que la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar que ocupa la interpretación. Decía que los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos”. Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto del estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento, después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal. (Stake, 1998, p. 46).

En atención a las afirmaciones de Erickson que Stake (1998) recoge en esta frase, el uso de la hermenéutica de una u otra manera refleja el sello personal del investigador, en ese proceso de encontrar los “sentidos” implícitos en el lenguaje de los sujetos que estudia. En el estudio de caso que nos ocupa, la interpretación se da en dos fases, al menos, la primera de ellas para establecer las subcategorías que habrían de ser utilizadas para analizar los testimonios de los informantes. Tal como se expresó en el epígrafe 4.5.2, las categorías empleadas en el procesamiento de los testimonios derivaron de los ejes temáticos en torno a los cuales ha sido construida esta Tesis Doctoral: educación, democracia y conflicto, y los vínculos entre estos. Las subcategorías, por su parte, fueron elaboradas empleando la hermenéutica, con la finalidad de desentrañar los significados (percepciones) de los actores sociales estudiados frente a

estos temas, que se hicieron evidentes en sus discursos en respuesta a las preguntas formuladas por la investigadora, a través del surgimiento de tópicos emergentes. Para establecer las subcategorías se revisaron exhaustiva y repetidamente las transcripciones de las entrevistas y se identificó dentro de cada una de ellas segmentos o unidades de significados (frases u oraciones) consideradas relevantes en términos de los tres grandes temas abordados en esta investigación y sus vinculaciones; posteriormente, para identificar los tópicos emergentes, se aplicó el procedimiento de la *comparación constante* al que hacen referencia Hernández Sampieri et al. (2006), en otras palabras, se compararon los diferentes segmentos de entrevista entre sí con la intención de establecer cuáles de ellos comunicaban el mismo significado y por tanto configuraban un tópico o subcategoría. Con la finalidad de asegurarnos de que cada subcategoría estuviera debidamente sustentada por los testimonios los informantes, tomamos como referencia la recomendación de Berg (2004) cuando señala que conviene contar con al menos tres unidades de significado o segmentos para soportar cada subcategoría; en nuestro caso, para la totalidad de las subcategorías identificadas fue posible contar con más de tres unidades de significado.

El resultado de la interpretación hecha de los testimonios aportados por los informantes clave para la identificación de subcategorías, está expresado en el cuadro número 14, *infra*, que recoge las categorías y subcategorías finalmente acogidas para procesar las respuestas de los informantes clave en el marco de las entrevistas en profundidad.

Por supuesto, en el momento de elaborar el informe de las entrevistas nuevamente está presente el esfuerzo hermenéutico realizado por la autora, en términos de cómo se ha construido el discurso de presentación

de los testimonios y los significados que han sido atribuidos como implícitos en cada uno de los fragmentos de entrevista seleccionados como representativos.

Cuadro núm. 14.- Categorías y subcategorías para el procesamiento de las entrevistas en profundidad

Categorías	Subcategorías
Conflicto-Violencia	<ul style="list-style-type: none"> a. Conflicto como divergencia o diferencia (de intereses o posiciones) b. Conflicto como proceso c. Conflicto como situaciones de difícil resolución negociada d. Incomodidad frente al conflicto e. Relación conflicto-violencia f. Tipos de violencia que se pueden suscitar en el marco del conflicto
Educación desde la Democracia	<ul style="list-style-type: none"> a. El profesor como promotor del aprendizaje de las prácticas democráticas b. La FACES como espacio para aprender a ser demócratas desde la experiencia
Educación – Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> a. La polarización política nacional como causa de conflicto en la FACES b. Mecanismos formales para abordar los conflictos en la FACES c. Limitaciones de las instancias formales para abordar conflictos de origen político d. Mecanismos alternativos e iniciativas para abordar los conflictos en la FACES e. Grado en que las Escuelas proporcionan formación para resolver conflictos f. Conveniencia de incluir el abordaje de conflictos en la formación proporcionada por la FACES
Conflicto - Democracia	<ul style="list-style-type: none"> a. La democracia como vía para resolver los conflictos b. La democracia como generadora de conflictos
Educación- Conflicto - Democracia	El miedo y la intimidación como factores que afectan la vida institucional

5.2.2.2. Resultados

A continuación, presentamos los datos arrojados por las entrevistas en profundidad, basándonos las categorías y subcategorías indicadas en el cuadro número 16.

A. CATEGORÍA: CONFLICTO-VIOLENCIA

A.1. Sub-categoría: Conflicto como divergencia o diferencia (de intereses o posiciones)

Al ser interrogados acerca de cómo entienden el conflicto, los informantes clave se orientaron prioritariamente a definirlo como una diferencia o divergencia de intereses o posiciones entre las partes o actores del conflicto:

"Es diferencias de intereses, diferencias de posiciones, diferencias de opiniones. Una vez que se detectan las diferencias el conflicto se puede exacerbar o se puede administrar, pero ya allí está la base de la construcción del conflicto." (Informante 2)

"Conflicto, la entendería como, este, dos intereses o dos ideas contrapuestas sobre un mismo objetivo". (Informante 6)

"Cuando hay diferencias y esas dos partes, o tres partes, las partes involucradas, este, tienen, o sea, hacen ver entre ellos esas diferencias." (Informante 25)

Para la informante 1, las diferencias de intereses pueden derivar de la existencia de distintas ideologías o sistemas valorativos, o incluso de sistemas de resolución de conflictos distintos:

"Situaciones de antagonismo, ya sea por circunstancias de fondo, que puede tener que ver con razones ideológicas o no, este, pero que son

circunstancias de antagonismo que suponen sistemas de intereses distintos y sistemas prácticos de resolución de las cosas también distintos. Exacto, el conflicto como eso, como un espacio donde hay posiciones distintas, que hay probablemente sistemas de intereses distintos, puede haber sistemas de valores, pero no necesariamente siempre son sistemas de valores, a veces son intereses, intereses que pueden ser más inmediatos, más a largo plazo, etc.” (Informante 1).

Para dos de los entrevistados, un conflicto no es cualquier diferencia; de sus palabras y expresiones se desprende que el conflicto implica una diferencia profunda o de mayor calado:

“Conflicto implica un nivel superior a una diferencia simplemente que podemos tener tú y yo con respecto a organizar un evento o cómo encarar una investigación, por ejemplo. El conflicto evidentemente significa una diferencia bastante profunda, ¿no?, hay dos posiciones encontradas que son muy definidas. Pero, hay conflictos de distinto nivel.” (Informante 5)

“La asocio con diferencia. Para mí conflicto es diferencias que, que no llegan a ninguna, que no llegan a ninguna negociación.” (Informante 9)

En otro testimonio, la informante clave asocia el conflicto a un choque de intereses e incorpora a su razonamiento el proceso de abordaje de la disputa y una referencia a cómo no saber abordarla puede llevar al enfrentamiento:

“Es como un, un choque de intereses, un choque de intereses entre las partes que estén involucradas. Más que todo el conflicto viene cuando tienes distintos puntos de vista, por eso digo choque de intereses, porque no estamos de acuerdo y ahí es cuando a lo mejor no sabemos manejarlo y en vez de, de ser, como, absorber un poco de la contraparte, viene el choque porque ninguno podemos ceder, o ninguno podemos negociar sobre lo que estamos hablando, sino que viene entonces el golpe, el enfrentamiento.” (Informante 22)

En otros testimonios, los informantes más que hablar de intereses contrapuestos, hacen mención a la existencia de posiciones divergentes:

"El conflicto es producto de la existencia de posiciones adversas, respecto a un tema determinado." (Informante 15)

"Mira, para mí conflicto es posiciones encontradas sobre un mismo tema, [...] son posiciones que se asumen sobre un determinado punto y no hay un acuerdo sobre eso, o puede costar que se llegue al acuerdo." (Informante 20)

"Posiciones encontradas que pueden manifestarse de diversas formas, desde opiniones divergentes hasta incluso la violencia." (Informante 24)

En estos tres testimonios destaca el uso de la palabra "posiciones" para referirse al conflicto, cuyo significado, como tendremos oportunidad de analizar en el marco de la discusión de los resultados de la investigación, es distinto al de la noción de "intereses".

A.2. Sub-categoría: Conflicto como proceso

Algunos de los informantes clave perciben el conflicto, más que un evento puntual, como un proceso que puede alcanzar distintos niveles o transitar diferentes fases. Dos de los entrevistados afirmaron, por ejemplo:

"Es diferencias de intereses, diferencias de posiciones, diferencias de opiniones. Una vez que se detectan las diferencias el conflicto se puede exacerbar o se puede administrar, pero ya allí está la base de la construcción del conflicto." (Informante 2)

"Una situación donde se garantiza la existencia de un problema, de algo, de un problema que... ese problema puede ser de diversa índole, desde... puede ser desde algo pequeño hasta algo muy, muy grande que puede estar ocurriendo." (Informante 25)

Cuando el informante 2 afirma que el conflicto se puede exacerbar, o el informante 25 señala que el problema puede ir desde algo pequeño a

algo muy grande, ponen de manifiesto que las situaciones de conflicto pueden alcanzar magnitudes variables.

En el siguiente testimonio puede observarse cómo la informante clave asocia la progresión o escalada de un proceso conflictivo con la intensificación de las emociones que experimentan los antagonistas:

“Pero, hay conflictos de distinto nivel, hay conflictos que pueden este, ser simplemente, digamos, que están aquí presentes y no tienen una manifestación, este; se expresan en una forma, digamos muy pacífica; hay conflictos que se pueden traducir en una forma que puede no ser violenta como tal pero sí hay discusiones más fuertes, a tensiones, a situaciones de incomodidad que se pueden generar entre personas que trabajan en un ámbito semejante.” (Informante 5)

Así mismo, en algunos testimonios los informantes denotan la existencia de un punto en el cual el conflicto traspasa la barrera de las acciones pacíficas, de forma que los actores incurren en el uso de la fuerza o la violencia con la intención de alcanzar sus intereses⁶¹:

“Conflicto puede ser entendido como una, como una escala máxima de enfrentamiento, confrontación, o cruce de posiciones o intereses, ¿no? [...] Para mí el conflicto es como una escalada que tiene una máxima expresión allí, antes de llegar a una acción concreta de agresión. [...] Y hablo de escalada porque puede ser desde eso, desde desacuerdo, este, problemas de posiciones o perspectivas, o maneras de actuar, o cosas de ese tipo, si lo ve uno en términos de relaciones interpersonales.” (Informante 18)

“Posiciones encontradas que pueden manifestarse de diversas formas, desde opiniones divergentes hasta incluso la violencia [...] hay distintos grados de conflicto y entre ellos, cuando no se encuentra una solución, puede llegar a la violencia.” (Informante 24)

En estos últimos dos testimonios, las palabras “escalada” y “grados de conflicto” permiten inferir que los Informantes entienden el conflicto

⁶¹ Este punto corresponde a lo que técnicamente se denomina *umbral de violencia* (Ury, 2000)

como un proceso que puede adquirir mayor intensidad con el transcurrir del tiempo.

A.3. Sub-categoría: Conflicto como situaciones de difícil resolución negociada

Para algunos de nuestros informantes clave, el conflicto viene dado por diferencias de posiciones o intereses frente a las cuales los actores no han podido alcanzar un acuerdo o han experimentado dificultad para negociar guiados por sus intereses. Dentro esta subcategoría nos encontramos con la existencia de tres grupos de definiciones de conflicto, que pasamos a comentar.

a) El conflicto entendido como dificultad para negociar o alcanzar acuerdos ante una diferencia:

"La asocio con diferencia. Para mí conflicto es diferencias que, que no llegan a ninguna, que no llegan a ninguna negociación." (Informante 9)

"Cuando las partes, digamos, cuando dos partes, dos o más partes, están en una situación donde no hay una negociación posible, se tranca cualquier negociación posible." (Informante 10)

"Yo puedo definir como conflicto como esa discusión entre las partes, de las cuales no se encuentra ningún punto de, digamos, este, de equilibrio, un punto de encuentro, es la palabra, un punto de encuentro." (Informante 12)

Algunos de los informantes dentro de este primer grupo elaboraron un poco más sus respuestas, pero en esencia transmitieron la misma percepción:

“Sería como una especie de choque, este, entre dos concepciones, en las cuales no se logra concertar, no se logra concertar. Ese sería la definición del conflicto. Sí, no logras, aún con desacuerdos y con visiones diferenciadas, no logras llegar a, a una visión en la que se encuentren los principios de los dos, los principios de los dos conceptos, pues allí se produciría un conflicto.” (Informante 13)

“Mira, para mí conflicto es posiciones encontradas sobre un mismo tema, que, este, en las cuales, el conflicto existe en la medida en que todavía no se llega, en la medida en que no hay esos acuerdos existe, está la presencia del conflicto. Pero son posiciones que se asumen sobre un determinado punto y no hay un acuerdo sobre eso, o puede costar que se llegue al acuerdo.” (Informante 20)

b) El conflicto visto como la dificultad para alcanzar acuerdos, pero donde además se hace evidente la existencia de un punto límite entre el manejo pacífico y el uso de la violencia. En otras palabras, para estos informantes el conflicto tendría lugar propiamente, cuando se suscita una diferencia que no logra ser solucionada y que alcanza una mayor intensidad, que pudiera colocarlo al borde el uso de la violencia:

“A mí me parece que el conflicto es, esa situación que sucede luego de que no se pueden resolver unas diferencias de una manera armoniosa, o sea, o entender las diferencias dentro de una situación en específico, que sería ya cuando se empiezan a coaccionar, cuando hay mecanismos que alteren la vida funcional y normal de un lugar. [...] Yo creo que choque es una buena palabra, porque va más allá de las diferencias [...] pero cuando las diferencias no se logran llevar en armonía, ni solventar en una situación y empiezan las discusiones fuertes y el choque, es lo que yo llamo el conflicto.” (Informante 4)

“Un conflicto es una tensión entre dos factores, dos personas, dos posiciones. Eh, pero una confrontación con dificultades para resolverse, es decir, no es cualquier confrontación, no es cualquier diferencia de opiniones, no es... Sino es una confrontación que está como en el límite entre la, el manejo constructivo y la violencia.” (Informante 11)

c) El conflicto entendido como la dificultad para negociar o alcanzar un acuerdo y que conduce al enfrentamiento violento entre las partes:

"Es como un, un choque de intereses, un choque de intereses entre las partes que estén involucradas [...] viene el choque porque ninguno podemos ceder, o ninguno podemos negociar sobre lo que estamos hablando, sino que viene entonces el golpe, el enfrentamiento." (Informante 22)

La diferencia esencial entre el testimonio de la informante 22 y los testimonios incluidos en el literal b) radica en que mientras estos últimos hacen referencia a la posibilidad de alcanzar el umbral de violencia, el testimonio de la informante 22 asocia el conflicto con la violencia física manifiesta.

A.4. Sub-categoría: Incomodidad frente al conflicto

El conflicto fue percibido como una situación desagradable por parte de algunos de nuestros informantes clave:

"No me resulta una sensación agradable. Siempre me genera un nivel de malestar que con el tiempo ha ido disminuyendo." (Informante 2)

"Me siento mal [risas], entiéndase, nadie puede obviamente sentirse bien en una situación de conflicto." (Informante 7)

"Me siento muy incómodo, por supuesto." (Informante 11)

Dos de las informantes expresaron cómo sus rasgos de personalidad les llevan a sentir desagrado ante las situaciones de conflicto e inciden en la manera de abordarlos:

"¿Cómo me siento? No es de mi agrado, no es de mi agrado. En términos generales, por mi estilo de personalidad, yo tiendo a tratar de mantener, un espacio de trabajo lo más armónico posible, no me interesa en general el conflicto." (Informante 5)

"Yo evado las situaciones de conflicto, porque sinceramente a mí me, no es que me afecte, pero no me gusta; entonces yo trato de evadir los conflictos. Cuando haya un conflicto, tú no me vas a ver; si no lo puedo resolver, simplemente me alejo." (Informante 9)

Otro informante indicó que si bien en su opinión los conflictos siempre generan incomodidad, la reacción de una persona concreta frente a un conflicto puede resultar mediada o matizada por la posición en la que se encuentre en el marco de dicho conflicto:

"Bueno, los conflictos, algunos pueden resultar sumamente desagradables. Yo creo que nadie encuentra que una situación conflictiva puede resultarle confortable, quién sabe si hay algunos que extraen placer de vivir en medio de los enfrentamientos. Bueno, el conflicto crea siempre una incomodidad; dependiendo del, dependiendo del rol que se esté desempeñando." (Informante 3)

Una de las entrevistadas destacó dentro de su testimonio que su manera de reaccionar frente al conflicto ha venido cambiando a lo largo del tiempo, pues a pesar de que sigue sintiendo desagrado en situaciones de conflicto, ha logrado aprender a manejarlo mejor con el transcurrir de los años:

"Obviamente, nos afecta, nos afecta o en mi caso especial me afecta, aunque reconozco que anteriormente, cuando yo estaba con muy poco tiempo en la universidad me afectaba mucho más, porque no sabía cómo era el, el mecanismo de acción en esos casos y no sabía que eran tan frecuentes esos conflictos dentro de la universidad." (Informante 23)

Finalmente, uno de los informantes explicó cómo ha desarrollado un procedimiento personal para afrontar las situaciones de conflicto, producto de sus experiencias previas atendiendo a este tipo de situaciones:

"Cuando tengo que abordar un conflicto de alguna manera entro como que, primero trato de sentarme y trato de buscar, primero una tranquilidad"

para poder abordarlo. [...] He visto también que ante el conflicto he visto que me puede generar rabia, me genera rabia, a veces tristeza, todo, muchas, son varias emociones y ante ese tipo de emociones tomo decisiones que a veces pueden resultar drásticas y que pueden ser, que me afectan, que son consecuencias que al final me terminan...que no me llevan a nada.” (Informante 25)

De los dos últimos testimonios (informantes 23 y 25) se desprendería que es posible aprender a manejar los conflictos.

A.5. Sub-categoría: Relación conflicto-violencia

Al preguntarles acerca de la relación percibida entre conflicto y violencia, los informantes clave se orientaron prioritariamente a expresar que consideran que se trata de dos procesos que pueden estar vinculados, pero sin que tal vinculación sea inmanente:

“Pero conflicto, bueno puede ser por, este, nada, una confrontación de ideas, no necesariamente sería la violencia. Entonces, no son, no son inseparables.” (Informante 14)

“Sí la hay, pero no es necesariamente de esa manera. O sea, nosotros podemos tener algún, como te digo, una discrepancia en intereses, en alguna opinión, pero no necesariamente tiene que conllevar a la violencia ese, esa falta de acuerdo.” (Informante 22)

“No, no necesariamente. Tú puedes tener una diferencia con alguien, incluso, yo, tengo conflictos con lo que es, la parte administrativa de la escuela, pero no considero que mi manera de solventar esos problemas sea a través de la violencia. La violencia es una alternativa.” (Informante 26)

Resulta interesante observar que incluso en uno de los testimonios la informante señala que la violencia puede tener lugar fuera del terreno de los conflictos:

"El conflicto no necesariamente es violento. [...] La violencia no necesariamente implica conflicto y el conflicto no necesariamente se traduce en violencia, lo ideal es que no se traduzca en violencia." (Informante 5)

En algunos de los testimonios, la violencia fue directamente asociada a la escalada del conflicto:

"Yo lo veo como una escala, el conflicto es la primera parte y luego viene la violencia." (Informante 4)

"Bueno, están íntimamente relacionados en la medida en que, por lo que yo te he dicho, si conflicto lo estoy asumiendo como esos grados, ¿verdad?, hay como un quiebre o un punto de inflexión en el cual ese conflicto no tiene como echar para atrás [...] sino que ya el asunto se convierte en algo más agresivo y la agresión puede ser verbal, como puede ser física, y efectiva y material." (Informante 18)

En otros testimonios, los informantes expresaron que la violencia es empleada por uno o más de los actores de la controversia producto de que esta no ha sido atendida o resuelta:

"Sí, necesariamente la violencia, este, es generada por un conflicto; no todo conflicto tiene por qué ser violento, o sea, está en la capacidad de las personas de, de saber mediar, de saber hablar, de saber resolver un conflicto, pero normalmente la violencia, nace de un conflicto no solucionado, de un conflicto que ha generado, probablemente, algún tipo de, de insatisfacción, o de, o de menoscabo a una de las partes." (Informante 6)

"Mira, lo que pasa es que cuando el conflicto se acentúa, cuando no hay una solución a tiempo, entonces surge la violencia." (Informante 9)

"No necesariamente están relacionados. Como decía antes, hay distintos grados de conflicto y entre ellos, cuando no se encuentra una solución, puede llegar a la violencia." (Informante 24)

Dentro de esta categoría, dos de las respuestas aportadas por los informantes clave evidenciaron su percepción de que el conflicto puede

ser entendido de manera positiva y constructiva, al punto que puede constituir una oportunidad para aprender:

“Mira, una relación muy cercana, una relación muy cercana. Este, por lo mismo que te acabo de decir, porque es una de las, de las, de las, de los desenlaces posibles del conflicto [...] no todo desenlace de un conflicto es la violencia, ¿no?, por supuesto puede ser manejado constructivamente y, y avanzar un paso más allá en la convivencia.” (Informante 11)

“Yo veo que la violencia es una forma de manejar el conflicto, o sea, yo no lo veo, no necesariamente hay una relación per se, sino que, desde mi punto de vista, si tú no sabes manejar el conflicto, acuérdate que yo lo estoy viendo como una situación que es para aprender y para crecer, es una oportunidad. Si yo lo veo así y acepto la diferencia, acepto al otro, ¿verdad?, que tiene, que tengo que conversar porque son posturas distintas, yo no necesito la violencia.” (Informante 21)

En el testimonio que a continuación transcribimos, la informante indicó que el uso de la violencia en el marco de los conflictos resultará menos factible en la medida que los actores de la disputa sean capaces de poner en práctica un conjunto de habilidades, tales como el diálogo, la tolerancia o la mediación:

“El conflicto para mí puede llevar a una situación de violencia, si ese conflicto no se sabe, como diría, no se sabe tratar de manera que no se desarrolle en lo que pudieran ser términos violentos. ¿Qué haría falta para ello?, bueno, obviamente en una situación de conflicto, dependiendo cuál también, cuál tipo de conflicto, en una situación de conflicto debe haber mediación, debe haber diálogo y tolerancia frente a eso, y sobre todo reconocimiento de las posibles diferencias que se estén dando en esa situación de conflicto. No lograr eso es lo que pienso que pudiera llevar, entonces, a un clima de mayor violencia o a una situación de violencia más drástica, pues.” (Informante 7)

Otro de los entrevistados vinculó la violencia al instinto básico de supervivencia:

“Es cómo se pierde el control del conflicto, o sea, cuando ninguna de las partes ve posibilidades de ganar, o posibilidades de, de llegar a un

acuerdo, entra la parte animal del ser humano, entonces, reaccionas con violencia. O sea, conviertes las palabras, empiezas a sentirte agredido, empiezas a sentirte que como que reaccionas, automáticamente tu cuerpo reacciona y al más mínimo roce viene la violencia.” (Informante 10)

En uno de los testimonios el entrevistado hizo referencia a los aspectos emocionales que forman parte de la dinámica de los conflictos:

“No es sine qua non como tal, pero puede llegar. A veces cuando hay un conflicto, a veces termina en violencia, o sea, porque a veces una de las partes se molesta más que otra o siente que no hay una disposición y llega a la violencia.” (Informante 16)

Como puede observarse, en este último testimonio el informante da a entender que emociones intensas como la rabia pueden conducir a que los conflictos se expresen de manera violenta.

A.6. Sub-categoría: Tipos de violencia que se pueden suscitar en el marco del conflicto

Los entrevistados hicieron referencia a la existencia de distintas formas de violencia. En particular, el empleo de distintas modalidades de violencia en el marco de los conflictos que se viven en la FACES fue un tema omnipresente en los testimonios; los entrevistados expresaron, en algunos casos espontáneamente, en otros reflexionando con base en la clasificación galtungiana de la violencia que les fue planteada por la autora, cómo consideran que se manifiesta la violencia vinculada a los conflictos que se desarrollan actualmente en la Facultad.

Dos informantes aludieron a los distintos tipos de violencia como se indica a continuación:

"[...] y la agresión puede ser verbal, como puede ser física, y efectiva y material, es decir, para mí la violencia no necesariamente... claro, la máxima expresión y la más inaceptable es la violencia material o física, pero está demostrado que puedes tener violencia de muchas otras maneras." (Informante 18)

"[...] podemos llegar a la violencia hasta en lo verbal, esa violencia puede ser, no sé, a lo psicológico o en mucho, que ni siquiera necesitamos hacer nada, ni siquiera ni caer en golpes para llegar a poder decir, podemos caer en esa violencia que puede ser verbal, en lo psicológico, en muchos tipos de violencia." (Informante 25)

De los testimonios recabados se desprende que las manifestaciones de violencia que con mayor frecuencia se observan dentro de la FACES son la violencia verbal y la violencia física:

"La violencia verbal es, yo creo que el pan nuestro de cada día, o sea, unos en mi escuela muchos se la pasan discutiendo, gritándose, insultándose. Eh, la violencia psicológico-académica, que llamo yo, que es la que imponen los profesores a los estudiantes cuando no están de acuerdo con un, una visión política de la Universidad y del país, que en mi escuela es muy frecuente. Este, y en la escuela una violencia más arriba no veo, [...] en la Facultad sí, pues, en la Facultad, ha habido casos de estudiantes de una escuela que van y encierran a otros y le caen a golpes, en diversas oportunidades, que los tienen amenazados." (Informante 4)

"Bueno, la violencia física, que es la, la más común. Bueno, la violencia psicológica." (Informante 14)

"Mira, he visto la física y la psicológica. Básicamente esas dos, pero yo que, no he sufrido física hasta ahora, he sido testigo pero no he sido tocada hasta ahora, podría decir incluso hablando con las personas que sí han sido víctimas de violencia física que la peor es la psicológica." (Informante 26)

En otros testimonios, los informantes hicieron referencia a los efectos de la violencia psicológica, que a pesar de ser menos visible que la física puede llegar a ser tan o más corrosiva que esta y sus efectos permanecer a lo largo del tiempo:

“Violencia que [...] tiene múltiples modalidades también, no solamente física, explícita, expresa, patente, sino también psicológica, verbal, este y que puede incluso muchas veces ser hasta más corrosiva que la propia violencia física. Puede socavar mucho más las relaciones entre la gente, a veces, las violencias que no son física, que la propia violencia física.” (Informante 11)

“Mira, es que evidentemente desde la violencia física, por mínima que sea, causa malestar psicológico, entonces yo pienso que sin importar el tipo de manifestación que ocurra, llamado violento, ocurre una violencia psicológica, eso, desde mi punto de vista, va de la mano y no solamente en el momento, sino que eso perdura a través del tiempo.” (Informante 23)

En dos de los testimonios, los informantes clave, a propuesta de la autora, realizaron un diagnóstico de la situación de la FACES en materia de violencia, tomando como referencia la clasificación tripartita de la violencia que es desarrollada por Johan Galtung y que fue considerada en esta Tesis Doctoral en el epígrafe 3.1. En el primero de estos dos testimonios, el informante explica sus percepciones en relación con las manifestaciones de violencia directa, estructural y cultural en la FACES; puede observarse dentro de su análisis el peso que otorga a la violencia directa y su percepción de que las violencias estructural y cultural son poco frecuentes dentro de la Facultad:

“Yo la que más visualizo en estos momentos es la violencia física, de un grupo político, que equivocadamente creo que estima que si quema oficinas, quema máquinas, quema carros, va a atraer votos. [...] Ahora, pudiera ocurrir, yo no lo visualizo en la escuela, sin embargo ha habido uno o dos casos, violencia de género. [...] No he conocido otros casos que impliquen, agresividad o exclusión por diversidad sexual. [...] No he conocido ningún caso de discriminación por religión, ni por color de piel, ni por...; solo he observado que hay una violencia que nos ha llegado contra grupos.” (Informante 2)

En el caso del segundo informante al que queremos hacer referencia, en su análisis de la violencia en la FACES observamos que coincide con el informante 2 al percibir que la violencia directa (física y

verbal) es la más prominente al interior de la Facultad; sin embargo, elabora más sus apreciaciones respecto a las violencias estructural (institucional) y cultural:

“Bueno, hay violencia física y violencia... violencia física en sentido estricto y violencia verbal [...] esta institución, no es proclive, digamos, por su naturaleza y sus mecanismos de funcionamiento, a la comisión de hechos de violencia institucional. Esta es una institución marcadamente democrática, puede ser, digamos, que en el ejercicio de [...] algunas funciones institucionales se configuren situaciones o cuadros injustos, de autoritarismo profesoral por ejemplo. [...] Desde el punto de vista cultural, violencia en el sentido de que pueda haber discriminación [...] la Universidad no está, no es inmune, digámoslo así, a, a que en un determinado momento, [...] determinadas personas puedan, puedan desplegar conductas, conductas discriminatorias que podamos interpretar en la perspectiva de la violencia. [...] Yo creo que no es, no es tampoco lo característico de la Universidad, de esta que yo conozco, todo lo contrario, esta es una institución muy hospitalaria, proclama su, su, su, su, su respeto por la diversidad.” (Informante 3)

Observamos en este último testimonio que el informante establece una distinción entre cómo la FACES ha sido concebida institucionalmente y los comportamientos individuales de algunos de los miembros de esta comunidad académica que pudieran interpretarse como violentos.

El cuadro número 15 (siguiente página) resume los testimonios manifestados por los informantes clave en el marco de la Categoría Conflicto-Violencia.

**Cuadro núm.15.- Síntesis de los testimonios expresados
en el marco de la Categoría Conflicto-Violencia**

<p>El conflicto como diferencia de posiciones o intereses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conflictos derivan de las diferencias de posiciones, intereses, o de opiniones entre las partes. • Los conflictos pueden ser producto de la existencia de ideologías o sistemas valorativos distintos. • Un conflicto es una diferencia profunda. • Los enfrentamientos pueden derivar de que no sabemos cómo abordar los conflictos. 	<p>El conflicto como proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conflictos pueden exacerbarse, pueden ser de mayor o menor escala. • La máxima expresión de un conflicto es la violencia.
<p>El conflicto como situaciones de difícil resolución negociada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conflictos son situaciones en las que resulta difícil alcanzar un acuerdo. • Un conflicto es una situación es la que es difícil alcanzar un acuerdo y que se encuentra al límite entre el manejo pacífico y el uso de la violencia. • Un conflicto es una situación en la que ha resultado difícil negociar y se produce, por tanto, un enfrentamiento violento entre las partes 	<p>Incomodidad frente al conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conflictos generan incomodidad en las partes. • Los rasgos de personalidad pueden influir en cómo nos sentimos frente a un conflicto. • Los conflictos crean incomodidad dependiendo del rol que esté desempeñando la persona. • La reacción de una persona frente a los conflictos puede cambiar con el paso del tiempo. Cada persona puede aprender cómo abordar las situaciones de conflicto.
<p>Relación conflicto-violencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto y violencia pueden estar relacionados, pero esa relación no es intrínseca. • La violencia puede tener lugar fuera de los conflictos. • Si un conflicto escala puede llegarse al uso de la violencia. • El uso de la violencia puede derivar de la existencia de un conflicto no solucionado. • Los conflictos pueden ser situaciones constructivas. • Poner en práctica la mediación, la tolerancia o el diálogo hace menos factible que se use la violencia en un conflicto. • La violencia puede responder al instinto básico de supervivencia de un ser humano • Emociones intensas como la rabia pueden conducir a que un conflicto se exprese por vía violenta. 	<p>Tipos de violencia que se pueden dar en el marco del conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La violencia puede ser física, verbal o psicológica. • En la FACES se ha observado esencialmente violencia física y violencia verbal. • La FACES es una institución poco proclive a la violencia estructural y a la violencia cultural. • La violencia cultural que se pueda observar en la FACES es más bien producto de conductas individuales que de la institución en sí misma.

B. CATEGORÍA: EDUCACIÓN DESDE LA DEMOCRACIA

B.1. Sub-categoría: El profesor como promotor del aprendizaje de las prácticas democráticas

En el marco de las entrevistas en profundidad, los informantes clave expresaron que las actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes pueden tener gran impacto en los educandos, para bien o para mal, en lo que al aprendizaje de los valores y prácticas democráticas se refiere.

Algunos de los docentes entrevistados hicieron referencia directa a sus propias prácticas en el aula de clase, orientadas a fomentar el debate, la reflexión y la libertad de pensamiento entre sus educandos; resulta interesante observar que ese debate y reflexión se ha desarrollado justamente en torno a las circunstancias que caracterizan el devenir académico de la FACES en la actualidad. Consideremos el siguiente testimonio:

“Y yo dediqué, he dedicado a lo largo de los diferentes semestres, ratos y horas de clase para, para examinarnos y vernos a nosotros mismos. [...] Y yo siempre me he asumido desde mi perspectiva y he dicho: [...] ‘a mí lo que me interesa es que nosotros podamos pensar y actuar con libertad. Y aquí yo quiero que uds. aprendan a pensar con libertad en relación con las cosas de la, de la Escuela y de la Facultad también. [...] Y entonces aquí nosotros tenemos que hacer vida de ciudadanos y vida de ciudadanos significa que aquí en el marco estrecho de mi clase, aquí todo el mundo puede opinar como quiera opinar y yo estoy dispuesta a oír. Eso sí, tenemos que aprender a debatir, porque nadie puede quedarse callado porque a otro no le guste lo que él va a decir’. Entonces, yo creo que eso, eso, eso podía ser un espacio incluso para, para, para como tú decías, este, este, dialogar y discutir y experimentar eso que estamos formalmente leyendo o aprendiendo. Probablemente, yo estoy segura que muchos otros profesores también lo hicieron y estoy segura que también muchos otros no.” (Informante 1)

En otros testimonios, los docentes entrevistados además de comentar cómo emplean sus clases para promover la reflexión y el pensamiento crítico, recalcaron que lo hacen a título individual y dejaron entrever que no es el caso de otros profesores, que esa práctica obedece más bien a su inclinación personal y no a una política de carácter institucional:

“Bueno, ese espíritu reflexivo, este, que no es fácil de conseguir, también se puede fomentar a través de lecturas, de trabajos, que se hacen y que te llevan un poco a tener que meterte en esa maraña de información y jerarquizar, y escribir, en fin; y pensar, sobre todo pensar. Y creo que esa no es la práctica de los demás profesores.” (Informante 5)

“Yo trato de transmitirles esas ideas, ese respeto por la democracia, ese respeto como ciudadanos, pero, a nivel individual.” (Informante 23)

Encontramos testimonios en los que estudiantes y docentes por igual destacan la labor de algunos de los profesores de la FACES por su interés en promover los valores democráticos, el intercambio respetuoso de ideas y el respeto a la diversidad de opiniones:

“[...] hay profesores que incentivan mucho el debate, [...] a mí al principio me costaba, de verdad me costaba mucho [...] expresar por qué yo estaba de acuerdo o no estaba de acuerdo, sin alterarme, pero [...] ya a estas alturas de la carrera ya, ya lo he aprendido a dominar más. Entonces ya tengo más esa capacidad, ¿no?, de desarrollarnos, de desarrollarnos en la sociedad en un ámbito más de, de convivencia, de entendimiento, de debate, de debate sano, digamos, en ese sentido; que yo, que yo creo que es lo que principalmente se fomenta dentro las aulas de clase aquí en la escuela particularmente, ese debate de ideas que nos permite ser respetuosos con los demás compañeros.” (Informante 8)

“[...] cada uno de los profesores dentro de sus horas de clase promueve los valores democráticos, el voto, el pensar distinto, la pluralidad de criterios. O sea, pero es a título personal, eso no existe en ninguna parte [...] no es institucional.” (Informante 10)

"[...] hay profesores, uno que otro, que sí tratan como que de incentivar esa parte. Hay profesores que a veces dicen, sabes, no importa que tengas el 20 porque eres buen estudiante sino que hay que ser también buena persona [...] pero te lo dan ya porque ellos quieren darla o porque creen que es importante, que más que porque el pensum lo exija o no lo exija."
(Informante 16)

Pero junto a las voces que elogian el empeño de algunos colegas en la FACES por ser auténticos promotores de la democracia a través de las prácticas de enseñanza que emplean al impartir sus cursos, encontramos también voces críticas que pusieron de manifiesto la inconveniencia de las actitudes de otros docentes de la Facultad al conducir sus clases:

"Eh, puede resultar en algunos casos muy difícil de lograr [...] ese proceso democratizante o de ciudadanía en el aula se ve limitado por un profesor, que su práctica docente aunque no sea polar, termina siendo absolutamente anacrónico a la formación en clase por trato autoritario y poco democrático en el aula [...] cuando tú estás en un aula de clase, la forma en que hablas, la forma en que das clase, el diseño instruccional, la forma en que evalúas, está concatenada con la forma en que socializas al estudiante [...] si yo quiero formar muchachos reflexivos tengo que dar clases con participación y reflexión, y evaluar exámenes reflexivos."
(Informante 15)

Llama la atención en este testimonio que la informante analiza el rol del docente incorporando elementos tanto formales (diseño de la formación, prácticas de evaluación), como actitudinales (forma de hablar y socializar, por ejemplo).

B.2. Sub-categoría: La FACES como espacio para aprender a ser demócratas desde la experiencia

Como parte del guion de preguntas básicas que fueron empleadas al realizar las entrevistas en profundidad, se pidió a los informantes clave su reflexión en torno a cómo observan a la FACES como espacio para el aprendizaje de la democracia desde la experiencia, tomando como

referencia los planteamientos de John Dewey acerca de la relación entre experiencia y educación que abordamos *in extenso* en el epígrafe 1.3. A partir de los testimonios obtenidos puede colegirse, de manera general, que los entrevistados observan que la FACES exhibe un conjunto de rasgos que en efecto favorecen que quienes formamos parte de esa comunidad nos desarrollemos como ciudadanos demócratas; sin embargo, en los testimonios también se pusieron de manifiesto opiniones críticas sobre este particular.

Dentro de los testimonios que reconocen fundamentalmente las virtudes de la FACES como espacio para el aprendizaje de la democracia por vía de la experiencia, se hicieron presentes argumentos como los que a continuación transcribimos:

"Yo creo que es un espacio para el ejercicio de la democracia en el sentido de que es un, un espacio, por excelencia, para la diversidad, para la, la, para ventilar públicamente posturas distintas, no solamente en, en, en el campo social-político, sino en el campo de las distintas disciplinas científicas que en su seno se cultivan. [...] yo creo que FACES se caracteriza por eso, por la apertura, por, por, por la disposición a escuchar, por la, por la disposición a tener en cuenta el mayor número posible de, de perspectivas." (Informante 11)

La mayoría de los testimonios, sin embargo, expresaron una valoración que pudiéramos calificar más bien de "neutral", en tanto y en cuanto los informantes reconocieron aspectos positivos y aspectos negativos de la vida académica en la FACES a la hora de promover el aprendizaje de la democracia desde la práctica:

"[...] pienso que la institución, la escuela en este caso, o la Facultad, no proveen en forma sistemática el aprendizaje de los hábitos democráticos, no forman universitarios con convicciones sólidamente democráticas como resultado de un, de un, digamos de un plan, definido, de carácter sistemático. Sin embargo [...] hay muchos miembros de la comunidad

académica que tienen una, que se proyectan contra el conjunto o sobre el conjunto, de la, de la, de la Facultad, de un modo ejemplar, digámoslo así. Hay muchos intelectuales importantes de la Facultad que han contribuido con su ejemplo y con su prédica a crear un clima propicio, para, para, para el ejercicio de la democracia. Hay que reconocer también, que el proceso político nacional, ha favorecido a veces a pesar del propio proceso, ha favorecido las inclinaciones democráticas de la gente, el interés por la participación y la reivindicación de los valores democráticos.” (Informante 3)

“Yo creo que sí, que sí hemos tenido muchas experiencias; bueno, las elecciones estudiantiles en mi escuela siempre se han llevado muy bien; lo tradicional, los debates, la propaganda y siempre ha sido un juego democrático sabroso porque más allá de todas las diferencias ideológicas y políticas que podamos tener cada uno de los grupos, siempre al final seguimos trabajando por el bien común, pues. Eh, sin embargo también nos ha dado experiencias contrarias, este, nos ha arrebatado espacios que hemos obtenido demo... a través de reivindicaciones.” (Informante 4)

En el marco de estos testimonios más neutrales, la informante 5 destacó el papel pedagógico asociado a la existencia de una representación estudiantil ante los órganos de co-gobierno universitario, así como de los Centros de Estudiantes, instancias que permiten a los estudiantes aprender las prácticas democráticas, bien por ejercicio directo de las mismas o por observación:

“Bueno, no sé, hay un ámbito en el cual, tal vez, sí se puedan desarrollar, no creo que lo hagan tanto a nivel de lo que es la parte académica. [...] Pero tal vez ese espacio del co-gobierno, en Consejo de Escuela, Facultad, Centro de Estudiantes, son espacios que yo creo que son de mayor aprendizaje para los estudiantes, en el sentido, incluso cuando se presentan situaciones de conflicto como los que se están presentando, [...] son los espacios que te permiten ese aprendizaje por observación, [...] el hecho de estar en un entorno, un poco de observar, creo que es importante y, este, es importante en cuanto a esa experiencia que también, ellos observen que el docente no es simplemente un docente autoritario, [...] sino que les dé la posibilidad de ampliar, pues, el espectro de, de lecturas, y demás, como para que se pueda hacer una valoración más amplia, y creo que eso sí puede ayudar.” (Informante 5)

Sin embargo, merece la pena hacer mención a que dentro de su testimonio, la informante 5 destacó que su Escuela (Economía) tiene un perfil eminentemente técnico y que por ello en su funcionamiento cotidiano es poco proclive a promover el aprendizaje de la democracia por la vía de la experiencia, salvo en los casos de los profesores que así lo hacen por convicción individual, o del funcionamiento de la representación estudiantil al que se hizo mención con anterioridad.

Continuando con las valoraciones de naturaleza neutral, encontramos el testimonio de la informante 7, que si bien tiene una opinión pobre de su propia Escuela (Antropología) en materia de formación democrática, valora positivamente un conjunto de iniciativas que se han venido desarrollando dentro de la FACES, como lo es el mecanismo de consulta para la designación de Directores de Escuela, o la conformación de diversos grupos de diálogo y reflexión en los cuales se debate acerca de los problemas y situación actual de la Facultad:

"[...] puedo hablar de mi escuela y creo que no, que eso no se promueve, que eso no se da en líneas generales desde la escuela. Lo que sí creo es que probablemente en algunos docentes e incluso en algunas asignaturas, ¿ok?, hay, hay una posibilidad de formación para eso. Pero es mínima, o sea, si no es integral, si no es en este caso una línea de la escuela, bueno, es muy difícil que cale, que cale en todos [...] el que en la Facultad se haya comenzado a hacer la consulta, y en mi Escuela la primera si no recuerdo mal fue en el año 2005, bueno, para mí es un valor democrático y necesario [...] y, bueno, eh, el hecho que además hayan surgido grupos, no solo como Vanguardia, yo sé que hay otros y los hay a nivel de los estudiantes, a nivel de los docentes y a quienes integran docentes y estudiantes, realmente para mí ha sido una apertura hacia esa posible formación política distinto, de un académico distinto, un académico que además es ciudadano, un académico que además es político y que está abriendo nuevas alternativas, nuevas perspectivas en la Facultad; y que yo espero que en la Universidad también." (Informante 7)

A renglón seguido, dentro de los testimonios que hemos calificado de neutrales, la informante 18 destaca el funcionamiento de las estructuras

decisionales presentes en la Facultad, indicando que en algunos casos favorecen la participación, pero en otros resultan demasiado rígidas; así mismo, hace referencia a cómo las actividades extra cátedra de naturaleza no propiamente académica también son importantes para el desarrollo de valores como la convivencia, el trabajo en equipo, la cooperación y el arraigo, todos ellos relevantes dentro de la cultura democrática:

"[...] la Facultad tiene rasgos democráticos por sus estructuras decisionales, ¿no? Sin embargo, creo que por la misma, este, a ver, como estructuras rígidas, no hay como mucho margen de maniobra dentro, dentro de los estatutos, reglamentos, etc., para mecanismos, como pudiera decir, paralelos, alternos, funcionales, este, y no solamente para decidir un conflicto hasta para asuntos académicos [...] a pesar de esas críticas que yo te digo, yo creo que sí, la Universidad y en el caso de, de, de FACES en particular, a lo mejor por su diversidad, por equis cosas, yo creo que sí hay como mecanismos en términos de solidaridades, apoyos, este, para organizar y sentarse a conversar y discutir, que eso creo que son importantes en una comunidad [...]. Bien sea porque lo ves en términos de profesores porque comparten intereses, [...] que también son importantes para promover como esa ciudadanía que son actividades culturales, actividades deportivas, en donde, bueno, la visión de grupo, de solidaridad, de trabajar en equipo, de tener una identidad y defender a FACES aunque sea dentro de la Universidad, yo creo que esos son elementos que generan valores de arraigo, de apropiación y de, como de identidades institucionales, ¿no?, y que, este, eso da un rasgo de ciudadanía." (Informante 18)

Finalmente, como parte de los testimonios que hemos calificado de neutrales, la informante 22, estudiante, señaló que si bien la FACES cuenta con un conjunto de instancias y procedimientos que en sí mismos coadyuvan al ejercicio de la democracia, no siempre las prácticas de quienes se encuentran en esas instancias o la aplicación de los procedimientos refleja ese espíritu democrático que les sirvió de inspiración:

"Sí es participativa, tú tienes representación de todos los gremios, puedes ir a elevar cualquier inquietud, pero el problema no está en, en cómo se vea, o simplemente la estructura, sino ya en todo lo que está en trasfondo,

como digo, la, los tiempos en que se da, la falta de respuesta, eficaz y eficiente en el momento [...] Pero son las prácticas, lo que puede ser no democrático o no del todo correcto [...] lo que hace la Facultad, por lo menos a mí, lo que ha hecho, es decepcionarme, y darme aprendizajes que, que me sirven para cuidarme y para saber cómo se manejan las cosas, lamentablemente, pero no para fortalecer ese espíritu demócrata [...]. Claro, la academia te ayuda muchísimo por, como, las cosas que te enseña, todo lo que vas aprendiendo, pero en la práctica del día a día lo que te enseña es como una, una supervivencia, del más fuerte.” (Informante 22)

En uno de los testimonios, la valoración que hace la informante de la FACES es inicialmente negativa respecto a la interrogante planteada, pero sin embargo la entrevistada señala que quizás las complejas problemáticas que caracterizan el desarrollo de la actividad de enseñanza en la Facultad de una u otra manera han coadyuvado, paradójicamente, a que los miembros de este centro educativo reflexionemos y desarrollemos un conjunto de habilidades que son parte importante de las destrezas que como demócratas requerimos poner en práctica:

“Yo creo que ahí, lamentablemente, no estamos haciendo, no estamos cumpliendo con esa labor que yo considero también que debe ser así. Yo creo que el espacio es para no solamente la formalidad, sino para la informalidad dentro de la formalidad, o sea, el aprender a vivir, ¿no?, y el aprender a convivir [...]. Bueno, pienso que sí, que a lo mejor hemos aprendido, o estamos aprendiendo, o estamos entendiendo que tenemos que usar la herramienta de, de, de la familia, del amigo, de la convivencia, de ese, el aprender a convivir para poder desarrollar lo otro, no es al revés. No es al revés.” (Informante 19)

Dentro de los testimonios que se encuentran en esta subcategoría se hizo evidente una valoración muy positiva de las experiencias concretas que tienen lugar en dos Escuelas de la FACES: la Escuela de Estudios Internacionales y la Escuela de Trabajo Social. Con respecto a la Escuela de Estudios Internacionales, los informantes clave destacaron el importante papel que cumplen las clases, en sí mismas, y la variedad de

actividades extra académicas que se realizan en esta Escuela por su valor para el aprendizaje de la democracia:

Allí extensión, talleres, diálogos, ahora lo llaman esto de esquemas de negociación, todo eso creo que son herramientas que van cultivando una personalidad democrática [...] hay asignaturas directamente orientadas hacia eso, [...] y hay otras que indirectamente caminan hacia allá [...], esta escuela ha incrementado significativamente las actividades de diálogo formal. [...] Entonces, yo creo que hay una cantidad de actividades en esta escuela que han ido estimulando el diálogo entre todos sus miembros. [...] En la elección de las autoridades, otro ejemplo de mecanismos institucionales para diálogo y convivencia.” (Informante 2)

El informante 6 realiza, incluso, un balance cuantitativo que al parecer favorece más a la formación ciudadana que a la centrada propiamente en los contenidos programáticos

“Bueno, creo que sobre todo se ve a nivel estudiantil dentro de la Escuela de Estudios Internacionales [...] yo comulgo firmemente con esa idea de que la Universidad es muchísimo más la educación de vivencia, la educación de formación de ciudadanía que, que la formación del rol de profesional. O sea, digamos incluso un 40-60 favoreciendo en su mayoría a la formación ciudadana que tiene la persona. En la formación ciudadana se da también, se da la participación política, [...] la definición de valores, y de, y de, y de conductas morales [...]. Aquí la escuela es una escuela muy rica en actividades fuera del salón de clases, por lo tanto es una, una escuela que tiene una fortaleza en esa formación ciudadana.” (Informante 6)

Y la informante 8, estudiante, valora las prácticas de convivencia en el desarrollo de las clases:

“Bueno, creo, creo que es muy importante el desarrollo de los cursos dentro de los, dentro de los salones y la práctica de convivencia de vamos a respetarnos, el derecho de palabra, cómo piensas, [...] porque yo creo que una de las cosas que, que particularmente en la escuela puedo decir que en las materias que he visto, que nos lleva un poco a ese debate, ¿no?, a ese debate y a ese establecimiento de límites en la convivencia y de respeto dentro de los salones por la divergencia política.” (Informante 8)

En los testimonios de los tres informantes clave que acabamos de citar (informantes 2, 6 y 8) para exponer el caso de la Escuela de Estudios Internacionales, los entrevistados comentaron y valoraron esas actividades extra-cátedra a las que hicieron referencia en sus respuestas, destacando particularmente el caso de los modelos o simulaciones de organismos internacionales⁶² y el “Club de Debate”⁶³. También hicieron referencia a una práctica que se ha extendido entre las Escuelas de la FACES, como lo es la llamada “consulta” para participar en el proceso de designación de los Directores de Escuela, a la que hicimos mención en el epígrafe 6.6 al relatar los hallazgos obtenidos a través de la observación participante.

En el caso de la Escuela de Trabajo Social, transcribimos dos testimonios que evalúan de manera muy positiva la labor de este centro de estudios en la promoción del aprendizaje de la democracia⁶⁴. En el primero, la docente entrevistada hace mención a la asignatura “prácticas profesionales” como espacio para ejercitar las herramientas de trabajo que los estudiantes han venido aprendiendo a lo largo de sus estudios; en el segundo, la docente destaca el impacto de los principios éticos de la carrera, la enseñanza que provee la Escuela sobre derechos ciudadanos y

⁶² Los modelos de organismos internacionales son ejercicios de simulación en los que los estudiantes participantes deben representar a un país que forma parte de la organización que está siendo simulada. Algunos de estos ejercicios han sido promovidos por las propias organizaciones internacionales, como es el caso de la Organización de Estados Americanos cuya Secretaría General ha auspiciado la realización de modelos de Asamblea General de la organización con participantes de distintas universidades latinoamericanas. La participación en estos modelos permite ejercitar habilidades como el seguimiento de normas de debate, el diálogo y la negociación. La autora de esta Tesis tuvo la oportunidad de participar en varios modelos nacionales e internacionales de la Organización de Estados Americanos como asesora docente y apoyó en la formación de algunas de las delegaciones de la Universidad Central que han participado en modelos internacionales de la Organización de las Naciones Unidas.

⁶³ Como su nombre lo indica, el Club de Debate está orientado a desarrollar la práctica del debate, en este caso sobre la base de los propios criterios de los participantes, aspecto en el cual se distingue de los modelos de organismos internacionales en los que cada estudiante representa la posición oficial de un país que forma parte del organismo que se simula.

⁶⁴ Este hecho resulta de interés puesto que estamos hablando de la escuela en donde se han producido los episodios de conflicto y manifestaciones de violencia más intensos en toda la FACES, no solo en años recientes sino también históricamente.

el trabajo en equipo por su impacto en el aprendizaje democrático experiencial:

"[...] yo creo que la escuela, la escuela, forma para que la gente sea una persona, no sé, más, más que entienda al otro, más afable, más comprensiva, este.... Y, bueno, tú le das herramientas para ser un ciudadano. [...] Ellos están de manera permanente vinculados, a los distintos grupos en toda la... y ahora con el servicio comunitario más. Pero en prácticas profesionales, mira, [...] son experiencias tan ricas de investigación con la comunidad, de intervención en la comunidad, de, de, de hacer actividades, de resolver problemas específicos." (Informante 20)

"Sí. Mira, primero hay materias formales que lo relacionan. [...] Y dentro de los principios, también, como te decía, el asunto de la ética, el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, o sea, hay principios que tiene, que tiene la carrera. O sea, porque para tú formar ciudadanos que conozcan sus derechos, entonces, tú tienes que saber primero conocer tus derechos. [...] Entonces, en la formación, en el desarrollo práctico y sobre todo para prepararlos ya como profesionales, en el campo profesional tú estás contribuyendo con la ciudadanía, o sea, no solamente que conozca su legislación nacional, internacional, sus derechos, sino que también tiene que ver con los comportamientos, en esa cotidianidad, frente a ese otro [...] esa dinámica de interacción, de encuentro, que respetas a la persona por el solo hecho de ser ser humano, entonces, eso, eso se da." (Informante 21)

Finalmente, en los testimonios de otros informantes clave se hizo manifiesta una valoración pobre o negativa del papel que está jugando la FACES y algunas de sus escuelas en materia de aprendizaje democrático por la vía de la experiencia. En el primer testimonio, la informante reflexiona acerca de las prácticas docentes y símbolos antidemocráticos que están presentes en el aula de clase:

"[...] el tema es que la construcción de la subjetividad democrática, la construcción de las prácticas democráticas y de ciudadanía pasan, no solamente porque leamos un libro de democracia, teórica, sino por incluso la democracia en el aula [...] si yo quiero formar muchachos reflexivos tengo que dar clases con participación y reflexión, y evaluar exámenes reflexivos y no puedo pensar que los muchachos van a ser reflexivos si el

examen es caletre⁶⁵; si un profesor ni siquiera te habla de polarización, no es capaz de hacer esas reflexiones sobre lo que hace cuando está en el salón de clase, yo dificulto muchísimo que el estudiante reciba mensajes, tanto teóricos como prácticos, que lo conduzcan a entender que el debate y las ideas son diversas y se construyen en la diversidad [...] hay toda una simbología antidemocrática.” (Informante 15)⁶⁶

Dentro de las opiniones críticas, uno de los informantes hizo mención a cómo ha ido decayendo la labor, concretamente en la Escuela de Administración y Contaduría, a favor de la formación en materia de ciudadanía, hecho este que el entrevistado adjudicó, entre otros factores, a las restricciones presupuestarias sufridas por la Universidad, que se han traducido en una reducción notable en la realización de actividades extra-cátedra que pudieran nutrir el aprendizaje de los valores democráticos y ciudadanos desde la práctica:

“Yo pienso que uno de los problemas que en ese sentido hay, es que la, en el caso concreto de la Escuela de Administración, es que la Escuela en general no va más allá de su papel como órgano docente, o sea, no hay, digamos, el espacio, la oportunidad para esa acción de formación ciudadana, entiendes, que en el pasado hubo mucho, pero que, en digamos que, en la actualidad y en los períodos más recientes no hay una permanente acción, digamos de, de, de promoción de la acción de formación ciudadana, o sea, no lo veo, no lo veo.” (Informante 24)

Finalmente, una estudiante manifiesta su escepticismo en torno al papel de la FACES y la Universidad como un todo en materia de su contribución al desarrollo de los estudiantes como ciudadanos:

⁶⁵ En Venezuela, la expresión “examen de caletre” hace referencia a un examen basado en la repetición de lo que se ha memorizado.

⁶⁶ Huelga señalar que la informante 15 hizo mención dentro de su testimonio no sólo a los aspectos incluidos en el extracto anteriormente transcrito, sino que también comentó los efectos que la propia infraestructura del salón de clase puede tener en los educandos en términos del tipo de los mensajes subyacentes que tal infraestructura transmite. Es el caso por ejemplo del uso de los pupitres, que conllevan a una exaltación de la individualidad por encima de la cooperación o el encuentro entre los educandos, o de la tarima ubicada al frente de la clase desde la cual el docente imparte su clase (salvo los casos en los que los docentes preferimos desplazarnos entre los estudiantes), que transmite una sensación de jerarquía entre docente y estudiantes que puede resultar antitética con lo que se busca expresar a nivel discursivo.

“Yo diría que la, la Facultad realmente, [...] no facilita nada; incluso, la Universidad, la Universidad en general, no solo la Facultad, está tan, o sea, tan estancada, en muchas cosas, [...] o sea a través del profesor de repente también esa, esa formación llega al estudiante; yo diría que no está haciendo nada, así lo percibo. Si se está haciendo, bueno no lo he notado. Los pocos profesores que sé que, o sea, no es que la institución ha tomado unos mecanismos, sino que cada quien, por su lado. (Informante 26)

El cuadro número 16 (siguiente página) resume los testimonios manifestados por los informantes clave en el marco de la Categoría Educación-Democracia.

C. CATEGORÍA: EDUCACIÓN-CONFLICTO

C.1. Sub-categoría: La polarización política nacional como causa de conflicto en la FACES

En la mayoría de los testimonios proporcionados por los informantes clave (20 de los 26 entrevistados) estos aludieron a la polarización política existente en Venezuela como causa de conflictos en la FACES, haciendo de esta la subcategoría en la que se observa mayor convergencia de criterios en las opiniones de los entrevistados. Los testimonios incluidos dentro de esta subcategoría han sido organizados en cuatro grupos de acuerdo con el tipo de argumentación desarrollada por los informantes.

a) Informantes que de manera categórica señalan que la polarización política en Venezuela es el eje dinamizador de los conflictos en la FACES:

“En la Escuela de Antropología y creo que en la Facultad y en todo el país la polarización nos está consumiendo. La polarización político-partidista de oficialismo y oposición, o sea, chavismo y oposición, y antichavismo.” (Informante 4)

**Cuadro núm. 16.- Síntesis de los testimonios expresados
en el marco de la Categoría Educación-Democracia.**

<p><i>El profesor como promotor del aprendizaje de las prácticas democráticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes ejercen un impacto sobre los educandos. • Algunos docentes han empleado sus aulas de clase como espacios para el debate. • Los docentes que ejercen este rol promotor lo hacen a título individual, no producto de una política institucional. • En la FACES hay profesores que incentivan el debate, el intercambio respetuoso de ideas y el respeto a las diferentes opiniones. • En la FACES hay docentes con actitudes y métodos de enseñanza poco democráticos. 	<p><i>La FACES como espacio para aprender a ser demócratas desde la experiencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La FACES es, por excelencia, un espacio para el ejercicio de la diversidad. • La FACES carece de un plan sistemático para promover las convicciones democráticas, pero algunos miembros de su comunidad lo hacen individualmente hablando. • Las elecciones estudiantiles son un espacio de ejercicio democrático en la FACES. • Las instancias de representación estudiantil ante los órganos de co-gobierno universitario son espacios para el aprendizaje democrático directo y por observación. • La práctica de la "consulta" y la conformación de grupos de diálogo son iniciativas que promueven el ejercicio de la democracia en la FACES. • Las estructuras decisionales en la FACES son demasiado rígidas. • Las actividades extra-cátedra que se desarrollan en la FACES constituyen espacios que favorecen el arraigo de los valores democráticos. • La FACES cuenta con instancias democráticas, pero no siempre quienes se desempeñan en ellas se comportan de manera democrática. • Las Escuelas de Estudios Internacionales y Trabajo Social exhiben características que las configuran como espacios de aprendizaje democrático. • En la FACES se observan prácticas docentes y símbolos antidemocráticos en las aulas. • Las restricciones presupuestarias han mermado la posibilidad de realizar actividades extra-cátedra que favorezcan el aprendizaje de los valores democráticos. • La Facultad y la Universidad están estancadas, no facilitan el aprendizaje democrático.
--	---

" [...] un conflicto político que, que, que es naturaleza del entorno en que se vive y que permea a las posiciones personales de los individuos que hacemos vida en la comunidad." (Informante 6)

"Mira, en mi escuela, particularmente tenemos, digamos, las posiciones que se encuentran a nivel nacional, eso no se aleja de la realidad, en la escuela no nos alejamos de la realidad." (Informante 12)

"La principal causa de conflicto es política, estamos polarizados. Los conflictos académicos más que conflictos son problemas, están latentes." (Informante 24)

Dentro de este primer grupo, algunos informantes desarrollaron un poco más sus planteamientos respecto a la manera en que la polarización política ha venido penetrando la vida institucional dentro de la FACES. Una de las entrevistadas, por ejemplo, contrastó la situación actual con la existente en el pasado en cuanto a causas de conflicto:

"Los conflictos en la Fac... bueno, en mi opinión muy personal, son estrictamente políticos. Quizás hace años, pues los conflictos eran académicos, porque, pues, había diferencias entre, cónchale, lo que querían de la academia, los profesores antes discutían de verdad, lo que cada uno quería de la academia y si no se ponían de acuerdo, pues, siempre llegaban al mismo cauce. Entre las partes, siempre buscaban la, la, realzar la academia. Hoy en día no, aunque ambos tengan la razón, entonces se discuten las partes políticas." (Informante 9)

Otra de las entrevistadas, reconoció la existencia de variedad de causas de conflicto, pero indicó que el elemento político ha pasado a convertirse en el eje principal de conflictividad dentro de la FACES:

"Mira, los conflictos son por reivindicaciones, fundamentalmente, salariales, académicas. En los últimos tiempos se han generado conflictos de tipo político, siempre han existido, aclaro, pero en los últimos tiempos se han agudizado, porque antes existía el partidismo y hoy en día hay como especie de una polarización, por un proceso que no te voy a explicar, tú lo conoces mejor, que ha pasado Venezuela, pero yo creo que ahorita la

clave, si tú me preguntaras, yo creo que ahorita el conflicto fundamental, está centrado, entendiendo dos fuerzas que no se ponen de acuerdo, está centrado en una situación político-partidista como consecuencia de una polarización.” (Informante 21)

Resalta, en el testimonio antes transcrito, la referencia que la informante hace a la presencia que ya en el pasado tuvieron las variables políticas y partidistas dentro de la Universidad, aspecto este al que aludieron otros entrevistados en sus respuestas, vinculándolos al caso concreto de sus Escuelas de adscripción; dichas respuestas las consideraremos en breve. La coexistencia de conflictos tradicionales más vinculados a lo académico, con un nuevo tipo de conflictividad de naturaleza esencialmente política, también fue manifestada por otros dos informantes en el marco de sus testimonios:

“[...] yo creo que unos que pesan mucho son conflictos de carácter personal. Esos los pondría yo casi de primer lugar, los individuos que quieren ejercer roles hegemónicos, roles de control y entonces exacerban una exposición dura, rígida, que plantea conflictos casi inexorablemente. En segundo lugar está el tema político.” (Informante 2)

“[...] yo los dividiría en dos tipos, los conflictos habituales, que son los que resultan de la dinámica misma de la vida institucional; y los conflictos de los últimos años, que están fuertemente sobre determinados por la situación política nacional, por el modo en que se refleja, el, el, el proceso político extrauniversitario sobre la, en el interior de la propia institución.” (Informante 3)

Otro testimonio dentro de este primer grupo analiza el peso de la polarización política en la Facultad asociándolo a la militancia partidista:

“Creo que estamos atrapados en el escenario político del país, o en el escenario partidista del país, porque la política es una cosa bonita de hacer, en la medida en que la entendemos como seres que participamos en una sociedad, pero los partidos, grupos que no están claros con la academia hacen vida y nosotros les seguimos el juego.” (Informante 19)

La informante 18, por su parte, estableció un vínculo entre la diversidad que tradicionalmente ha caracterizado a la FACES y la forma en que las diferencias políticas presentes en Venezuela se han insertado dentro de la Universidad:

"Bueno, el más evidente por las características del país es como el conflicto de visiones de mundo, de división ideológica y que se traduce a toda la, este, a toda la realidad del país. O sea, yo creo que hay un conflicto de posiciones e intereses, que lo traduzco en ideologías. [Cuando hablas del elemento ideológico, ¿a qué te estás refiriendo concretamente?]: A las visiones políticas y polarización [...] ese es un elemento que yo creo que está atravesando toda la, este, digamos, todo el país y en el caso de nuestra Facultad se ve muy particular justamente como por esa diversidad." (Informante 18)

b) Testimonio en el cual se describe con mayor detalle cómo la polarización política se expresa al interior de la FACES, estableciendo distinciones entre las distintas Escuelas que la componen:

"Mira, para empezar yo creo que esta es una facultad muy heterogénea. O sea, tú no...yo no, yo no puedo decir que los conflictos son exactamente los mismos, ni que tengan las mismas características en toda la Facultad, porque no. Esta es una facultad inmensa [...] porque cuando vemos el conflicto a veces lo primero que se nos viene a la mente es el conflicto político, pero no, conflictos hay de, de todo tipo, este, a... claro, que creo que es el más prominente en los actuales momentos, pero por ejemplo en la Escuela de Administración uno de los grandes conflictos es las condiciones. [...] Este, es distinto a la Escuela de Trabajo Social, por ejemplo, donde el conflicto sí es eminentemente político. [...] Sociología es otra cosa, también, a pesar de que allí por la misma naturaleza de la disciplina y de las áreas de conocimiento que allí se cultivan, este, también las confrontaciones están barnizadas ampliamente por la política. [...] En Estudios Internacionales también, Estudios Internacionales también." (Informante 11)

c) Informantes que se refirieron concretamente a los efectos de la polarización en sus escuelas de adscripción o contrastan la situación de su centro académico inmediato con lo que ha venido sucediendo en la Facultad. Por ejemplo, una entrevistada de la Escuela de Economía hace

ver que el impacto de la polarización política en la vida institucional ha sido mucho mayor en la Facultad como un todo, que en su propia Escuela, donde también está presente pero en menor grado:

“En la Facultad sí, en ese ámbito porque, los intereses políticos no se dirigen tanto a la Escuela, la Escuela es como un poquito secundaria, si se quiere, en ese plano, pero en la Facultad sí tiene un mayor interés.” (Informante 5)

En el caso de la Escuela de Antropología, una de las informantes hace ver que lo que sucede en su Escuela es bastante similar a lo que puede observarse a nivel de la FACES en general:

“Podiera decir que, que son similares, similares en cuanto a lo que tiene que ver la coyuntura política. O sea, sabemos que hay diferencias entre grupos que son visibles, que son tangibles, uno casi que las puede tocar a veces porque están ahí, entonces. Y eso se da también al menos en mi escuela e imagino que en las otras escuelas también; que incluso en esas diferencias hay grupos que son mucho más radicales que otros y, eso se nota en la Facultad.” (Informante 7)

Finalmente, en el caso de la Escuela de Administración y Contaduría uno de los informantes explicó los efectos que a distintos niveles ha acarreado la división política nacional dentro de su Escuela:

“Están marcados, en tres niveles, ¿ok? Hay un sector, pro-gobierno, al cual le interesa que la escuela colapse [...]. A su vez hay un conflicto a nivel, de bajo nivel estudiantil, el Centro de Estudiantes que pierde, pro-gobierno, está jugando a un sistema paralelo, a crear todas las estructuras paralelas.” (Informante 10)

Vinculados con este último testimonio, donde se hace notable la manera en que los factores políticos extra académicos están distorsionando el funcionamiento interno en la FACES, huelga hacer mención a las apreciaciones de dos informantes que explicaron cómo los conflictos e inconformidades tradicionales o propios de una institución

académica como la FACES han pasado a verse permeados por el matiz político:

"[...] yo me he dado cuenta de que aquí prelan fundamentalmente las inconformidades políticas, los conflictos políticos, están muy marcados, muchas veces se enmascaran bajo otros conceptos, pero, pero la política está definitivamente creando demasiadas situaciones de, de zozobra dentro de la universidad." (Informante 23)

"Bueno el principal, yo hablaría de un tema político, incluso, a nivel de Facultad. A nivel de Facultad he sido testigo y además he sido, bueno no vamos a decir víctima, pero he estado, he participado como defensora de unos estudiantes que tienen un problema académico, un conflicto, y, y se ha tornado algo que es académico algo político. Por intereses políticos, ese problema, que en realidad es académico, no ha sido resuelto. Entonces, básicamente, yo diría que el problema en general ahí en la Facultad es político." (Informante 26)

De hecho, las divergencias políticas han adquirido tal importancia dentro de la Facultad, que algunos informantes no dudan en atribuir a esta polarización el carácter de causa principal de los hechos de violencia que se han venido suscitando dentro de la FACES:

"Eso es parte también de, de toda esa situación, esos hechos generados por toda esa situación de conflicto que está desencadenada directamente por la política nacional, por la dicotomía de la política nacional que estamos viviendo en la actualidad y que se ha inmiscuido directamente en la vida universitaria." (Informante 8)

"Uno de los más fuertes por supuesto ha sido los, la, la violencia, pues, la parte como ya dentro de la Facultad, la discrepancia entre la opinión política, como el país está polarizado y la Universidad también y, y la Escuela y la Facultad más que todo." (Informante 22)

d) Informantes que reconocieron que las diferencias políticas siempre han estado presentes dentro de la FACES. La informante 1 analizó el caso de la Escuela de Sociología:

“Creo que evidentemente siguen estando esos conflictos ideológicos, ahora con nuevas nomenclaturas, porque ya no hay izquierda y derecha, sino es oficialismo y no oficialismo [...] yo por ejemplo no había visto que a un estudiante se le amenazara, este, o en broma, así fuera en broma por una nota [...] y eso ahora sí pasa, si es de oposición o si es chavista [¿del profesor al estudiante?] Sí! y del estudiante al profesor también abiertamente, ¿no?. Este sí, que haya profesores que, de una manera con subterfugios [...]. O cosas que se dicen, muy genéricamente, o amenazas, o intemperancias [...] allí hay un factor tremendamente disolvente de cualquier acuerdo que es la polarización política.” (Informante 1)

En el caso de la Escuela de Trabajo Social, una de las informantes alude al fuerte peso que históricamente ha tenido el debate político nacional dentro de su Escuela:

“Yo creo que la Escuela de Trabajo Social históricamente ha sido una escuela muy conflictiva, sobre todo a nivel partidista [...] siempre el conflicto, o la desavenencia, o la, la, la, digamos los, los desacuerdos son básicamente, desde mi punto de vista políticos; políticos y partidistas. [...] Pero yo creo que el peor de todos es este actual; no creo... el otro fue fuerte, pero este ha sido peor. Y creo que este es peor porque tiene, este, la anuencia precisamente del grupo que está en el poder, del Estado.” (Informante 20)

En este último testimonio, la informante 20 no duda en calificar la situación actual en la Escuela de Trabajo Social como diferente, indicando que las divergencias políticas en años recientes han alcanzado niveles mucho más virulentos que en el pasado.

C.2. Sub-categoría: Mecanismos formales para abordar los conflictos en el centro educativo

En los testimonios aportados por los informantes clave se hizo evidente que conocen cuáles son las instancias académicas establecidas en las normas (Jefaturas de Cátedras y Departamentos, Consejos de Escuelas y de Facultad) o formalmente constituidas a través de la costumbre (Centros de Estudiante), a las que compete, entre otras

funciones, la tarea de abordar formalmente los conflictos que se presentan dentro de la institución. Algunos de los entrevistados hicieron referencia a dichas instancias de manera general:

"[...] en la estructura universitaria y en los procedimientos, digamos en los patrones funcionales, en los modos de, de desenvolvimiento de la institución, hay instancias, hay diferentes instancias, en las cuales puede procesarse los conflictos, que abren la oportunidad para que los actores de procesos conflictivos encuentren la posibilidad de expresarse y de, y de buscar soluciones." (Informante 3)

"Los mecanismos son los que están en la ley de universidades, en el reglamento de la Universidad, que, bueno, que están las sanciones, está la apertura del expediente y luego de la apertura del expediente están las diversas sanciones...pero no parecen aplicarse." (Informante 4)

En otros casos, los entrevistados hicieron mención concreta a los diferentes organismos que la legislación universitaria contempla para la regulación de la vida institucional:

"Hay, hay una vida institucional, hay un organismo institucional que responde a la atención de, de este tipo de conflictos porque son su competencia. Por ejemplo, tenemos un Consejo de Escuela que atiende cualquier, cualquier incidente conflictivo o cualquier caso de violencia dentro de la comunidad. Igualmente, tenemos un Consejo de Facultad que últimamente ha estado muy activo con respecto al tema, eh, al tema de la violencia." (Informante 6)

En otro testimonio, la informante menciona el papel que los Directores de Escuela y el Decano de la Facultad desempeñan como interlocutores o representantes por excelencia de los Consejos de Escuela y Facultad, respectivamente:

"Las instancias nuestras académicas son los Consejos, tanto de Escuela como de Facultad, y los Consejos, ambos tienen de interlocutor a un Director o a un Decano en, en, en distintas situaciones. En los Consejos se discuten las cosas, se, se discuten hasta el momento que le corresponde,

porque hay otra instancia que está superior que debe discutir algunos de esos casos.” (Informante 19)

En el caso de los testimonios aportados por estudiantes, es interesante observar que identifican claramente cuáles son las distintas instancias a la que pueden acudir cuando se presenta un conflicto y en qué orden deben hacerlo, empezando por el propio docente:

“Bueno, por lo menos en el, en el aspecto de la, del conflicto profesor-estudiante, sí están las normas establecidas al respecto, que primero hay que hablar con el profesor, luego con el Jefe de Departamento, luego con el Jefe de Cátedra, si no Coordinador Académico, si no Director y bueno si no se lleva a la máxima instancia de la escuela que es el Consejo de Escuela.” (Informante 8)

“Eh, si hay algún tipo de problema obviamente que en primer lugar siempre se trata de hablar con un profesor, si es un caso de problema con un profesor directamente; si el profesor no accede, luego se puede hablar con el, si él es, obviamente, un profesor normal, este, de la cátedra, se puede hablar con el Jefe de la Cátedra; si tampoco procede se puede hablar con el Jefe de Departamento y si eso no se resuelve de esa forma, pues por supuesto tienes la opción de ir a tu Consejo de Escuela.” (Informante 12)

“Por los canales regulares, ya es saberse el reglamento para poder, este, que la queja surja fruto. Por ejemplo, lo más fácil es hablar con el profesor, luego con el Jefe de Cátedra, luego el Jefe de Departamento y en última instancia sería el Consejo de Escuela, tratar de salir a esos canales regulares para, para aplacar la situación y que se maneje de la mejor forma posible.” (Informante 22)

A los docentes le siguen los Jefes de Cátedra y Departamento. Si a estos niveles no es posible alcanzar una solución, la instancia siguiente son los Consejos, quienes además de cumplir funciones de mediación, están facultados para aplicar y hacer valer las normas universitarias:

“Hay toda una estructura también, una estructura formal, empezando por el docente, que antes que el Consejo es cuestión de él, él tiene la autoridad; y tienes las otras instancias, claro ya cuando va a otras

instancias, cuando va a un Consejo de Escuela o va a un Consejo de Facultad, ya es cuando no lo has logrado resolver, es como te digo, tienes que buscar la ley.” (Informante 21)

A pesar de no ser una instancia contemplada dentro de la legislación universitaria, los Centros de Estudiantes constituyen también un espacio reconocido para la canalización de los conflictos, al cual pueden acudir los estudiantes y que en ocasiones sirve de mediador o representante de los intereses estudiantiles:

“[...] una de las vías, bueno, era la que está constituida, un Centro de Estudiantes, esa es una institución reconocida, es una estructura que, bueno, por ahí nosotros podíamos, este, resolver, dar soluciones, propuestas, porque no solamente críticas sino las propuestas. Entonces, nosotros usamos las estructuras existentes, la representación estudiantil, la participación en las comisiones, un Consejo de Escuela, los órganos existentes como un Consejo de Facultad.” (Informante 14)

En definitiva, a partir de los testimonios aportados por los entrevistados puede colegirse que conocen cuáles son los mecanismos formalmente establecidos a los que pueden acudir cuando se presenta una disputa.

C.3. Sub-categoría: Limitaciones de las instancias formales para abordar conflictos de origen político

Si bien en las entrevistas se puso de manifiesto que los informantes clave conocen cuáles son y cómo funcionan los canales regulares disponibles para encauzar las situaciones de conflicto, es de hacer notar que algunos de ellos también perciben que dada la naturaleza fundamentalmente política de muchos de los conflictos que se están suscitando dentro de la FACES y sus escuelas producto de la polarización, esas instancias pueden resultar inadecuadas puesto que fueron

concebidas para abordar, esencialmente, conflictos vinculados a la dinámica académico-institucional.

Como punto de partida para presentar los testimonios que se encuentran dentro de esta subcategoría, huelga comentar dos en concreto en los que los informantes hacen ver que las limitaciones para atender los conflictos de naturaleza política no son exclusivas de la FACES, sino que se trata de una problemática que afecta a toda la Universidad. En el primero de estos testimonios, el informante hace referencia al orden normativo que rige a la Universidad y para qué tipo de situaciones fue concebido:

"[...] el orden normativo universitario no fue concebido para toda clase de conflictos; hay conflictos para los cuales la Universidad no dispone de mecanismos. La Universidad es una institución extremadamente vulnerable frente a conflictos que son ajenos a su naturaleza. Por ejemplo, todo, en la situación actual, de al... de alta polarización política del país, muchos de los conflictos que se han presentado en la Universidad son conflictos extraños a la, a la índole de la institución y frente a esos conflictos la Universidad se encuentra inerte, carece de medios propios para enfren... para, para hacerles frente y tratar de resolverlos." (Informante 3)

En el segundo de estos dos testimonios iniciales, la informante pone como ejemplo diversos hechos de violencia que se han escenificado no solo en la FACES, sino también en otras dependencias de la Universidad Central de Venezuela:

"Yo creo que no ha sido efectiva, no hablando de la Facultad sino de la Universidad. No ha sido efectiva y lo hemos visto con los últimos hechos de violencia que ha, que acontecieron en diciembre en la Escuela de Trabajo Social; lo hemos visto, este, con las quemaduras de los carros en la, de las autoridades rectorales." (Informante 9)

En diversos testimonios, los informantes valoraron la capacidad de respuesta de las instancias académicas frente a conflictos motivados por

discrepancias personales o académicas para las cuales fueron concebidas, y los conflictos que son producto de divergencias políticas:

“Estos cuerpos son de deliberación académica y dentro de la deliberación académica se permiten, bueno, resolver conflictos de orden, de orden personal o de orden institucional. Pero no son unas comisiones encar... no son, no son su naturaleza atender, por ejemplo, el nivel de conflictividad o la resolución de conflictos dentro de la comunidad.” (Informante 6)

La acción de las instancias académicas frente a las disputas políticas es valorada como pobre:

“Lo que pasa es que todo esto está permeado, golpeado por el tema político, porque si nos vamos a los canales institucionales que existen para que los estudiantes puedan recurrir en casos de problemas de diálogo, los canales están, los canales se utilizan y han demostrado ser relativamente eficientes. [...] Yo insistiría, creo que es que hay dos tipos de conflictos que pueden tener soluciones distintas y en uno hay más eficiencia que en otro. Si el problema es de orden académico, pareciera que los canales funcionan mejor. [...] Pero en el tema violencia política no está ocurriendo igual.” (Informante 2)

“Con respecto a lo político, también se puede llevar a las instancias de, a las instancias de co-gobierno como son el Consejo de Escuela, Consejo de Facultad y Consejo Universitario, sin embargo generalmente no tienden a ser muy efectivas para la resolución de esos conflictos.” (Informante 8)

Por otra parte, en otro testimonio ubicado dentro de esta subcategoría, el entrevistado no solo precisa las limitaciones de la Facultad para abordar controversias cuyo origen no es académico, sino que además indica que, en general, las instancias disponibles se han visto superadas en su capacidad de respuesta frente a la multiplicidad de conflictos que se han venido activando en los últimos años:

“[...] hay conflictos que sí logran cana... sí pueden canalizarse institucionalmente y hay conflictos que no [...] yo creo que, en general, que en general los conflictos nos han sobrepasado la capacidad institucional de la Universidad para administrarlos. O sea, nosotros no

estamos preparados para cierto tipo de, [...] un nuevo tiempo de, de conflictividades, este, para la cual la Universidad institucionalmente no se ha preparado, creo yo.” (Informante 11)

Algunos informantes evaluaron en sus testimonios los procedimientos empleados por las diferentes instancias académicas a la hora de atender las variadas controversias y problemáticas que son sometidas a su atención:

“En los Consejos se discuten las cosas, se, se discuten hasta el momento que le corresponde, porque hay otra instancia que está superior que debe discutir algunos de esos casos; bueno, esas discusiones son tremendamente largas y terminan las mayorías, que se ponen de acuerdo previo decidiendo lo que ya habían decidido y solamente lo dicen para poder, bueno decir, que estamos haciendo una discusión. Eso es lo malo, nadie puede lograr una, una solución de esa forma.” (Informante 19)

“Bueno, sí han hecho los canales regulares, sí ha abierto expedientes, pero se tarda demasiado en dar resultados, en que la persona elabore o no elabore el informe, que se investigue o no, que si la mesa de diálogo, y al final, no queda en nada porque no se puede seguir haciendo mesa de diálogo, porque las partes no quieren colaborar, porque no se ha hecho el informe, porque la persona encargada no está y eso se va quedando, se va quedando, se va quedando y realmente no hay respuesta en nada.” (Informante 22)

Una de las entrevistadas hizo referencia expresa a los requisitos que deben cumplirse para poder elevar ante su Consejo de Escuela y el de Facultad los casos de disputas en las que se ha empleado la violencia, haciendo manifiesta la complejidad de los procedimientos a seguir en estos casos:

“A nivel formal, tengo que decir que he quedado bastante decepcionada. Este, por lo general, cuando el hecho de violencia ocurre con testigos, violencia física, el acoso es normal, no pasa nada a nivel formal, este, violencia física, si hay testigos, esos testigos son llamados a Coordinación Académica, Coordinación Académica levanta como una carta donde expone los hechos, según los testigos; especialmente tiene que haber un testigo profesoral, si son puros estudiantes no sirve, hasta

ahora no ha pasado nada, o sea, agreden un estudiante y solo hay estudiantes, no pasa nada. [...] El coordinador académico levanta un acta, ese acta es discutido en Consejo de Escuela, de Consejo de Escuela pasa a Consejo de Facultad, con los nombres de los estudiantes agresores y a esos estudiantes se les solicita en Consejo de Facultad que les abran un expediente. Pero yo diría que eso no es nada, porque se han abierto ya 5 expedientes en la escuela y no pasa nada.” (Informante 26)

En el testimonio antes presentado destaca, además, la mención que hace la informante a la inacción frente a las situaciones de acoso⁶⁷.

A pesar de la poca efectividad de los mecanismos formalmente existentes para abordar los conflictos que se presentan en la FACES, en los testimonios de los informantes se pone de manifiesto que los miembros de la comunidad no han dejado de acudir a las instancias existentes, así tengan una pobre valoración de su desempeño ante las disputas de naturaleza política. Este aspecto llama la atención de la autora, pues parece poner en evidencia que más allá de la evaluación que se haga del funcionamiento de los mecanismos existentes, los distintos actores de la comunidad reconocen y respetan dichas instancias. Así lo expresó uno de los informantes señalando que:

“[...] no han sido suficientemente efectivas pero son las que están, nosotros no podemos violar esas, esas, esas instancias, porque si no caeríamos en lo que caen otros grupos, que son los términos violentos.” (Informante 14)

Finalmente, deseamos hacer referencia a un testimonio en el que la informante esboza un análisis de los mecanismos formales existentes desde una perspectiva distinta a la evidenciada en los testimonios arriba comentados:

⁶⁷ De lo expresado por la entrevistada parece derivarse que esta forma de violencia psicológica no ha podido ni siquiera ser presentada a la consideración de las instancias académicas, hecho este que favorece su reproducción y persistencia en el tiempo.

"Yo siento que, es más fiscalizador y de sanción cuando ocurren los hechos, que de prevención o de articulación de, de comunidades, de mecanismos; a veces se alega que es por falta de recursos. [...] Pero siento que es no solo eso, no es solo un asunto de recursos, que también es importante, porque se, digamos, le da un atractivo, sino que también es un poco la disposición de la, de la gente y de lo que piensa de la Universidad, y volvemos al mismo punto, bien sea por razones políticas o porque bueno, no conciben la Universidad como algo propio." (Informante 18)

Vemos cómo en este último caso, la entrevistada cuestiona el carácter esencialmente fiscalizador y punitivo de esos mecanismos, a la vez que critica la escasa identificación de algunos miembros de la comunidad con su institución, con los efectos que ello acarrea.

C.4. Sub-categoría: Mecanismos alternativos e iniciativas para abordar los conflictos en el centro educativo

En los testimonios obtenidos a partir de las entrevistas, se puso de manifiesto que a pesar la evaluación crítica que los informantes han realizado de la efectividad con que las instancias académicas formales han podido abordar los conflictos en la FACES, lejos de inmovilizarse diversos sectores y actores dentro de la FACES han emprendido iniciativas y procurado establecer espacios alternativos en aras de dar atención e tales conflictos:

"Lo ha hecho, la Universidad ha procurado dotarse de medios, de medios adicionales, extraordinarios, digamos, para la resolución de conflictos de este tipo o de conflictos institucionales que se agudizan exageradamente en las condiciones del entorno, que el entorno determina. [...] por ejemplo, se ha recurrido a especialistas en negociación, en resolución de conflictos, en procesos, en procesos de ese tipo. Se ha hecho mucha insistencia en [...] procedimientos normales, ordinarios de la institución, se han promovido, que ocupaban digamos un lugar discreto en el conjunto de la vida institucional, ahora se han promovido al primer plano porque se nota que son cada vez más necesarios; por ejemplo, reivindicar el carácter dialogal, dialógico de, de, de la Universidad, su condición plural y el derecho a la convivencia." (Informante 3)

De la opinión expresada por el informante 3 se desprende que una de las vías que los miembros de la comunidad de la FACES han establecido para afrontar las complejas situaciones de conflicto que vienen suscitándose en su interior ha consistido en dotarse de mecanismos extraordinarios y otra en reavivar prácticas que tradicionalmente han estado presentes dentro de la institución, pero que en años recientes han adquirido quizás una mayor intensidad, entre las que destaca particularmente el ejercicio del diálogo. Esto último se puso de manifiesto en dos testimonios concretos:

"[...] lo que se hace en esos casos es tratar de buscar, este, como te digo, reuniones, este, aparte para tratar de buscar de ver cómo se solventa el conflicto." (Informante 5)

"Además de las reuniones de los profesores, del diálogo entre unos y otros, este, quizás eso es lo que ha hecho que hoy, este, se amarre un poco, se trate de, de buscar que la solución sea una solución más, este, académica. Yo diría que la comunicación entre los profesores, este, acudiendo a la formalidad. [...] Algunos otros mecanismos... los que yo creo que se están dando es la organización de los profesores y de los estudiantes espontáneamente [...] la comunicación a través de la, de la tecnología ayuda bastante, porque no te pueden ver, porque si uno te ve hablando con el otro, entonces esas cosas generan [...] te meten en esos grupos donde todos interactuamos a través del, del, del pin⁶⁸." (Informante 19)

En algunos casos, estos espacios de diálogo que se han emprendido aprovechando los ámbitos formales que la Facultad provee (por ejemplo, las Cátedras y Departamentos), han sido acompañados del acercamiento a otros grupos o instancias externos a la Facultad, pero que de una u otra manera han podido proveer de apoyos importantes:

⁶⁸ El "pin" al que hace referencia la entrevistada es el sistema de mensajería interna propio de los dispositivos móviles "Blackberry", muy utilizados en Venezuela.

"Los profesores nos hemos estado organizando, conversando también, es verdad. Hemos tenido reuniones los profesores, para que si tomamos decisiones o no, para hacer tal cosa. Es más, nos hemos reunido con el Foro Interuniversitario para plantearles eso, ellos han recogido unas firmas que vamos, se va a publicar un documento, donde la misma Universidad nos da, nos da toda la solidaridad. Entonces hemos ido a discutir con ellos, como escuela, también hemos discutido. Ahora, el asunto es reunirnos, profesores de las distintas tendencias; se dieron dos o tres reuniones que sí." (Informante 20)

"En principio, el diálogo, la conversación con los estudiantes, el trabajo con los profesores, reuniones con los profesores. Se han solicitado talleres, extra-cátedra, se ha participado en las diferentes instancias, Consejo de Escuela, Consejo de Facultad, Consejo Universitario, postgrado, ha habido un apoyo, o sea, ha habido un apoyo para tratar estas situaciones que hemos vivido. Desde talleres, encuentros, seminarios, del diálogo, de manejo de conflictos, de negociación, de inteligencias múltiples, del cerebro triuno. O sea, ha habido muchas, se han utilizado estas herramientas, ahorita de la neurolingüística. Eso a nivel formal y a nivel informal, en la misma formación de la carrera, también los profesores hacen esos trabajos con sus estudiantes, tienen invitados especiales." (Informante 21)

En otras oportunidades, los miembros de la comunidad se han valido de las estructuras formales de las cuales dispone la FACES, pero también han tomado la iniciativa de construir otras, no necesariamente contrarias a las anteriores, que han surgido producto de su evaluación crítica respecto a la limitada eficiencia de las instancias formales a la hora de abordar los conflictos que se están escenificando al interior de la Facultad:

"[...] nosotros usamos las estructuras existentes, la representación estudiantil, la participación en las comisiones, un Consejo de Escuela, los órganos existentes como un Consejo de Facultad y crear otros alternativos, otros que nos dieran participación pero digamos que no son legales, como son las comisiones estudiantiles, los grupos de trabajo.[...] Nosotros hemos hecho una especie de, bueno, lo que uno puede llamar 'Estado Bis', nosotros hemos creado otras, otras estructuras que nos ayudan a organizarnos, que nos ayudan a, a romper un poco ese cerco que existe en otras estructuras que ya están un poco obsoletas, o apagadas. [...] Nosotros hemos usado estas dependencias estudiantiles, no solamente un Centro de Estudiantes, tenemos también sociedad cultural, el club deportivo, [...] nosotros hemos tratado de crear otras, otras vías para generar mayor participación." (Informante 14)

Otra de las respuestas que se han dado al interior de la FACES ha consistido en la búsqueda del apoyo de expertos, a través de programas de entrenamiento orientados a fortalecer las habilidades personales e interpersonales requeridas para realizar un abordaje pacífico y constructivo de los conflictos. Una de las entrevistadas hizo mención a cómo esta iniciativa ha sido adoptada dentro de su Escuela:

"[...] la profesora Margarita, nos hizo un curso de, a los profesores, con la gente de [...] De Beauport⁶⁹, nos hizo un curso, ¿para qué?, para que fuéramos todos los profesores y compartiéramos, viéramos eso; [...] se han hecho asambleas, el Consejo mismo." (Informante 20)

También se hizo evidente en los testimonios la tendencia a la conformación de diversas agrupaciones de carácter flexible, que en algunos casos cuentan con la participación de representantes de los distintos colectivos que conviven dentro de la Facultad (estudiantes, docentes y personal administrativo). Allí tenemos el caso de una agrupación o colectivo de nombre *Vanguardia*, en la que participan docentes y estudiantes, incluyendo la autora de esta Tesis Doctoral. Este tipo de agrupaciones se ha erigido como un espacio importante para el aprendizaje y fortalecimiento de hábitos de debate y deliberación política:

"[...] es un grupo muy heterogéneo desde el punto de vista... es decir, no, no hay un cuerpo o un sistema de ideas cerrado, que se, que se, que se impone como un requisito para pertenecer al grupo, es decir, cuya... al que deba uno adherirse como requisito para pertenecer al grupo. No. Hay algunas ideas generales que se comparten, en el entendido de que, de que dentro del grupo debe haber diferencias, que esas diferencias deben estimular el debate y que, claro, y que las afinidades básicas del grupo que lo caracterizan como tal frente a otros grupos de la Universidad, también deben constituir un factor que incentive el debate, el debate con otros

⁶⁹ La entrevistada hace referencia en este punto a la Cátedra Elaine De Beauport, que ha trabajado ampliamente el tema de la resolución de conflictos basándose en el concepto de "inteligencias múltiples". Parte de la formación que la autora de esta Tesis ha recibido en transformación de conflictos la adquirió precisamente gracias a los talleres que ofrece la Cátedra Beauport.

grupos, a partir de la convicción de que ese es el mecanismo de funcionamiento de una institución en la cual la reflexión y la actividad intelectual son lo fundamental.” (Informante 3)

“[...] el hecho que además hayan surgido grupos, no solo como Vanguardia, yo sé que hay otros y los hay a nivel de los estudiantes, a nivel de los docentes y a quienes integran docentes y estudiantes, realmente para mí ha sido una apertura hacia esa posible formación política distinto, de un académico distinto, un académico que además es ciudadano, un académico que además es político y que está abriendo nuevas alternativas, nuevas perspectivas en la Facultad; y que yo espero que en la Universidad también.” (Informante 7)

A nivel de los empleados administrativos, se han dado igualmente iniciativas de organización para abordar los conflictos que les afectan más directamente como gremio:

“En estos momentos, este, en la Facultad nosotros tenemos una comisión, una comisión de empleados, [...] nos reunimos, este, una vez cada quince días y ponemos sobre la mesa, aquellas... aquellos puntos, aquellos casos [...] que han sido problemáticos para el resto de nuestros compañeros. Entonces, ahí lo discutimos y buscamos algunas soluciones y tratamos de resolverlo desde la, desde la comisión. [...] Nosotros tomamos la iniciativa de hacerlo aquí en la Facultad, la comisión se llama, este, COEFACES, Comisión de Empleados de la Facultad, y nosotros ahí debatimos lo que, las diferencias que nosotros recogemos de las demás oficinas y departamentos.” (Informante 9)

En el caso concreto de la Escuela de Trabajo Social, en uno de los testimonios se hizo referencia a cómo dentro de este centro de estudios se ha acudido a personas cercanas a los actores que han empleado la violencia como forma de acción en el marco de los conflictos, con la finalidad de tender puentes con estos últimos y propiciar la contención de los hechos violentos o evitar la materialización de las amenazas proferidas contra diversos miembros de la comunidad de esta Escuela:

“[...] hay un grupo de, de, de profesores que en verdad nos han dado, nos han dado mucho apoyo, que son cercanos a ellos y siempre ese tema de

la cercanía, de la amistad que de repente uno pueda tener con un estudiante, o sea, alguien mete la mano por ti y eso ha hecho que ellos bajen un poco la violencia. [...] Incluso, cuando hemos recibido, uno que otro estudiante ha recibido amenazas de golpes o cosas así, siempre hay alguien, puede que sea un profesor que de repente salga frente a ese estudiante que ofrece, que amenaza, o de repente un estudiante, ese ha sido el mecanismo. Bueno, hablar, todo como quien dice por debajo de cuerda⁷⁰, o sea, no, no abierto a otras personas, no es algo como pueda decir por ejemplo en prensa, algo que se maneja dentro de la escuela y eso siempre pasa, siempre hay una persona en común y esa persona intercede.” (Informante 26)

Otro de los mecanismos al que se ha acudido en el caso específico de la Escuela de Trabajo Social, ha consistido en la organización, en dos oportunidades distintas, de sendas mesas de diálogo (en 2008 y 2012) en las que han participado los diversos grupos inmersos en las disputas, con la intención de propiciar el diálogo, la conciliación y el logro de acuerdos:

“Eso lo propiciamos nosotros mismos, porque ya con anterioridad habíamos solicitado, ya hubo mesa de diálogo [...] en algún momento se hizo la mesa de diálogo con otros actores [...]. Cuando se llegó a este otro momento de violencia, a este otro pico, la gente ya no creía en eso, pero igual nosotros lo propusimos, una mesa de diálogo, hacer todos los talleres que fueran necesarios y dijimos que todos los mecanismos necesarios había que activarlos. [...] La idea era que se sentaran los grupos y que pudieran conversar, más para proteger a los estudiantes, porque los estudiantes del Centro de Estudiantes estaban teniendo problemas con quienes salían y entonces a lo mejor allí en una conversación podían llegar a un acuerdo.” (Informante 19)

“Se han creado en dos oportunidades mesas de diálogo.” (Informante 21)

Puede observarse entonces, a partir de los testimonios de los informantes incluidos en esta subcategoría, la variedad de mecanismos de acción que los distintos colectivos existentes en la FACES han venido gestando para canalizar las situaciones de conflicto y promover el diálogo.

⁷⁰ La expresión “por debajo de cuerda” en Venezuela significa en secreto, de manera encubierta.

C.5. Sub-categoría: Grado en que las Escuelas proporcionan formación para resolver conflictos

En las entrevistas se pidió a los informantes que expresaran sus impresiones respecto al grado en que sus Escuelas proporcionan o no formación en métodos y procedimientos para el abordaje pacífico de los conflictos. La pregunta fue formulada de manera amplia, con la intención de abarcar tanto las asignaturas que integran los currículos de las licenciaturas que se imparten en la FACES, como los contenidos impartidos a través de actividades extracurriculares tales como talleres, seminarios, conferencias, entre otros.

En general, las respuestas de los informantes evidenciaron percepciones negativas a este respecto, es decir, expresaron que en sus Escuelas esos contenidos están completamente ausentes. Las únicas excepciones parecen venir dadas por la Escuela de Estudios Internacionales y la Escuela de Trabajo Social, de forma tal que se repite el patrón de respuestas que observamos al analizar la subcategoría “La FACES como espacio para aprender a ser demócratas desde la experiencia”. En atención a esta diferenciación entre las Escuelas antes indicadas y el resto de las escuelas de la Facultad, al presentar las respuestas de los informantes clave especificaremos sus centros de adscripción con la intención de que se pueda apreciar con más facilidad la evaluación que los entrevistados realizaron de cada uno de estos centros de enseñanza.

Al responder a esta interrogante, uno de los informantes realizó una apreciación general sobre la situación de la Facultad en este aspecto:

"Totalmente, carencia en toda la Facultad, no solo en esta escuela. Pudiera ser un poco más sensible la situación de esta escuela, toda vez que maneja interacción entre actores y las interacciones entre actores, [...] su tendencia es a que el conflicto esté, siempre esté, esté latente. En consecuencia, técnicas para el abordaje del diálogo deberían ser más necesarias, pero igual cabe en Trabajo Social porque tiene que ver con grupos humanos, igual cabe en Sociología porque tiene que ver con la sociedad. Entonces, quizás podría ser menos necesaria en Estadística o en Antropología, [...] pero todos los que trabajan con interacción humana, como Sociología, Antropología, Economía y Estudios Internacionales, creo que hay una debilidad en herramientas para promover diálogo y convivencia." (Informante 2 – Estudios Internacionales)

Otro de los informantes que pertenece a la Escuela de Estudios Internacionales señaló, por su parte, que:

"Bueno, es una materia, en la malla curricular de la, de la escuela hay una parte bastante marcada en todo lo que es, en el marco de las teorías de las relaciones internacionales, todo lo que es el conflicto." (Informante 6 – Estudios Internacionales)

Con respecto a la Escuela de Trabajo Social, así se expresaron dos de las informantes que provienen de este centro de estudios:

"Sí está planteado en el currículo, porque, nosotros tenemos la dinámica de grupos que es un elemento fundamental que un trabajador social debe manejar. Este, él debe tener herramientas que se le dan para eso; se hacen talleres, etc. En las prácticas profesionales, se hacen dinámicas también." (Informante 20 – Trabajo Social)

"O sea, está en su diseño curricular, está en sus principios éticos de su formación, está en sus contenidos programáticos. Porque tienes esas herramientas teóricas, metodológicas, humanistas para abordar los conflictos." (Informante 21 – Trabajo Social)

No obstante, otra entrevistada, estudiante de la Escuela de Trabajo Social, manifestó una opinión crítica con respecto a la formación que ha recibido en lo referente a abordaje pacífico de los conflictos, pues si bien considera que en efecto estos contenidos forman parte del currículo, tanto

formal como informal, la formación recibida es esencialmente de naturaleza teórica, lo que acarrea una dificultad a la hora de aplicar las herramientas aprendidas a situaciones reales, incluso a los conflictos que tienen lugar dentro de la propia Escuela:

"[...] yo diría que herramientas teóricas las hay, las hay pero, ¿qué pasa en la práctica? Por ejemplo, en la escuela yo he intentado que esas herramientas teóricas que tengo se dé, pero resulta que a mí no hay ninguna materia, ni ningún libro que diga, cómo tratar, porque además es a la conclusión a la que he llegado, como tratar al barrio, o sea, cómo tratar al, al que normalmente amedrenta dentro del barrio, porque esa es la ley que yo creo que hay en la escuela." (Informante 26 – Trabajo Social)

Para el resto de las Escuelas de la FACES, los informantes hicieron referencia a una ausencia prácticamente absoluta de la temática del abordaje pacífico de los conflictos, tanto a nivel curricular, como en las actividades extra curriculares. Estos testimonios han sido organizados en el cuadro número 17, a continuación:

Cuadro núm. 17.- Valoración de los informantes de las Escuelas de Antropología, Economía, Administración y Contaduría, y Estadística y Ciencias Actuariales respecto a la formación proporcionada en sus Escuelas en materia de abordaje pacífico de los conflictos

Antropología	Economía
<i>"No, ni queriendo. No está ni por equivocación. Sé que hay materias sobre negociación y conflicto que las ofertan en Estudios Internacionales y en la EEPA, en la Escuela de Estudios Políticos y Administrativos, que además están abiertas para cursar por PCI, pues, pero del resto no. En las escuelas así, no se maneja este tema."</i> (Informante 4)	<i>"No, en absoluto. No. No porque, este, en digamos, ninguna de, eh, a través de las asignaturas, ni seminarios, ni a través de la práctica cotidiana, este, hay nada de eso."</i> (Informante 5)
<i>"No, no que yo sepa."</i> (Informante 7)	<i>"Dentro del pensum, nada. O sea, eh, nosotros vemos unas materias que [...] o abarcan lo que vienen siendo las políticas económicas y, por supuesto, bueno, hablando de políticas económicas, este, me refiero a que existen obviamente situaciones coyunturales donde uno tiene que, que, que, o sea, actuar directamente y bueno, casi siempre surgen conflictos [...] cursos tenemos de, problemas económicos de Venezuela, [...] eso es</i>

	<i>otra, otra materia que se tocan esas, esas partes de conflictos sociales, de lucha de clases y pero como tal es más que todo algo descriptivo, no es algo, o sea, no te enseñan a ti como solucionar esos problemas.” (Informante 12)</i>
Administración y Contaduría	Estadística y Ciencias Actuariales
<i>“No hay, no hay [...] se ha intentado incorporar vía seminarios, pero los seminarios no son constantes. [...] Tampoco es una electiva, entonces, puede que un grupo de estudiantes, una generación de estudiantes corra con la suerte de que abra, alguien... uno de los profesores abra uno sobre conflicto, resolución de conflictos y lo ve, pero fue ese semestre, el semestre que viene no está.” (Informante 10)</i>	<i>“Es un tema que no ha sido abordado, porque aun cuando es necesario dotarse de esas herramientas, como que no hay espacio en los contenidos programáticos para incluir este tipo de, de herramientas.” (Informante 13)</i>
<i>“Mira, realmente no conozco, realmente no conozco. Sé que varios profesores, a través del servicio comunitario, ese tipo de cosas, intentan incentivar, ¿no?, esa participación democrática, ese manejo de conflictos, pero como asignatura, o electiva o seminario, que yo conozca, no.” (Informante 23)</i>	<i>“O sea, en mi escuela es totalmente nulo ese... primero, si vamos a hablar de un contenido programático, un currículo, un pensum, este muy, muy limitado, totalmente limitado [...] nosotros somos expertos en mitigar riesgos, deberíamos ser, para mitigar riesgos, y una de esas cosas, porque eso es mitigar, riesgos en casos de conflictos. Nosotros no vemos nada relacionado a eso.” (Informante 14)</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas
Nota: en sus respuestas, los entrevistados de la Escuela de Sociología no aportaron información precisa sobre este aspecto

Dos de los entrevistados, por ejemplo, argumentaron que dada la naturaleza de las disciplinas que se desarrollan en la FACES, el manejo de conflictos constituye un área de conocimiento que necesariamente los profesionales que de allí egresan necesitan manejar; incluso señalaron que desarrollar competencias en el manejo constructivo de los conflictos permitiría lograr una mayor proyección de la Facultad y sus egresados, así como proveer el país de profesionales capacitados para abordar las problemáticas que en él están presentes:

"Me parecería importantísimo. Es más, yo creo que es necesario. Es que es fundamental, y creo que, que en todas las carreras de la Facultad. Seguramente hay unas más llamadas a, las de la vertiente más social, diría yo. No estoy relegando las otras, ¿ok?, pero creo que aquellas, más llamadas hacia lo social deberían estar más llamadas a formarse para esto. Pero no solo para lo interno de la Facultad, o incluso de la Universidad. Yo creo que, que, esa formación, eh, se proyectaría también hacia afuera, en el campo laboral y obviamente en el campo donde estos nuevos egresados con esa formación pudieran desarrollarse." (Informante 7)

"A mí me parece fundamental, a mí me parece que sobre todo una Facultad de Ciencias Sociales. Y no solamente por las propias condiciones en que, hemos... estamos viendo en los últimos años en la institución y en el país, sino también en el mundo. [...] Y, y eso sería muy positivo porque le daría un valor añadido y una visión muchísimo más amplia a nuestros profesionales [...] que pueden ser sólidamente preparados, técnicamente en sus disciplinas, sino que son, son profesionales preparados también para la convivencia social, para que desde la perspectiva de su propia disciplina pueda realizar un aporte de, de interacción constructiva, [...] en las distintas agrupaciones sociales en las que pueda desenvolverse." (Informante 11)

Una entrevistada expresó que el abordaje de conflictos es un tema que conviene desarrollar a través de actividades extra académicas, más que incorporarlo propiamente a los currículos de estudio:

"Yo no lo tomaría como que fuese un perfil, yo más bien creo que, o sea que no sería como que, obligatorio, de que el personal a, a formarse dentro de la Universidad, tenga ese perfil. Yo sí creo más bien que se pueden dictar talleres para aquellas personas que deseen. [...] Entonces, para la comunidad [universitaria] sí es bueno, este, se dicten estos talleres para que las personas aprendan a negociar, o a vivir con ello." (Informante 9)

En otros testimonios, los informantes argumentaron que la formación en abordaje pacífico de los conflictos permitiría contar con herramientas para afrontar de manera productiva las disputas que se están escenificando en la Facultad, la Universidad como un todo y en el país:

“Me parece super importante, sobre todo en esta carrera y en todas. Por la situación en que vivimos es como, como, que es como un deber ser. Porque para nuestra carrera nos serviría muchísimo esa, poder abordar herramientas distintas a lo mejor a las que ya tenemos, pero que a lo mejor te ayuda un poco a entender un poco más a la Universidad, o a enfrentarla.” (Informante 22)

“Mira, en esta, en universidades como esta, yo diría que es prácticamente una obligación, una obligación, porque estamos inmersos en ellos constantemente. [...] Pienso que sí, debería enseñárenos a todos, profesores, estudiantes y empleados, ese manejo asertivo de los conflictos.” (Informante 23)

Incluso, una de las entrevistadas señaló que la carencia de conocimientos en cuanto al abordaje pacífico de los conflictos dificultará que puedan alcanzarse soluciones a las situaciones conflictivas que se están viviendo en la Universidad y en Venezuela:

“[...] si no nos dotamos de este tipo de herramientas no vamos a poder resolver. Creo que sí, quizás, extra, actividades extra académicas pudieran, pudieran desarrollarse para que nos dotásemos de ese tipo de herramientas.” (Informante 13)

Otros informantes hicieron referencia concreta a los beneficios que la inclusión de conocimientos en manejo de conflictos podría reportarles a las licenciaturas en las cuales se forman o imparten clases. La estudiante de Antropología señaló, sobre este particular:

“De verdad que me parecería excelente. Porque el antropólogo no solo es un investigador, no solo se forma como investigador, sino que tiene que salir al campo y ver las condiciones. Y siempre en el campo uno se va a conseguir algún conflicto, a diferente escala pero se los consigue.” (Informante 4)

El estudiante de Contaduría respondió que:

“A mí me parece sumamente importante porque todas las carreras tienen conflictos, o sea, y en el caso de nosotros que somos administradores o

contadores, una empresa siempre va a haber conflictos. Y una solución... siempre es importante una formación respecto a eso.” (Informante 16)

Uno de los docentes de la Escuela de Administración y Contaduría que fue entrevistado explicó cómo incorporaría el abordaje de conflictos a la formación de los profesionales que egresarán de esta Escuela:

“Yo pienso que debería estar en los tres niveles, o sea, a un nivel muy básico, cuando el estudiante entra, ¿ok? [...] Luego, un punto medio donde ya lo ven involucrado en solución de conflictos [...] a nivel del mundo de los negocios, cómo un gerente debe resolver sus problemas, debe solucionar sus conflictos. Y ya a un nivel avanzado, en donde ya no solo aboradas no solo los negocios, sino ya va a nivel de país, entonces esto lo puedo solucionar, los macro problemas, los macro conflictos, cómo los puedo abordar.” (Informante 10)

El estudiante de la Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales que nos brindó su testimonio señaló que incorporar esta temática a su escuela contribuiría a darle una orientación más social a la licenciatura en la cual se está capacitando:

“Bueno, primero, sería, este, acercar más a lo, nuestras carreras a lo que es una ciencia social, o sea, primero, sería lo importante, que haya una mayor sensibilidad por parte de los estudiantes, porque yo creo que, por ejemplo en el caso de mi escuela, bueno lo veo un poquito en la Facultad pero lo veo más en el caso de mi escuela, existe una total, una total formación alejada de la realidad.” (Informante 14)

Continuando con nuestra revisión de los testimonios incluidos dentro de esta subcategoría, nos encontramos con el siguiente extracto:

“Yo lo trasladaría en otro sentido, este, es decir, yo creo que el conflicto se puede manejar sin que uno participe en ninguna actividad en que le enseñen, o le instruyan, sino que el conflicto tú lo puedes manejar en la medida en que tienes una capacidad reflexiva sobre los problemas, una capacidad analítica y eso te permite ver con mayor calma las situaciones.” (Informante 5)

De lo expresado por la informante 5 se desprende que la formación en abordaje constructivo de los conflictos no necesariamente debe revestir el carácter de asignatura formal o de actividades extra cátedra específicamente destinadas a desarrollar el tema; la entrevistada percibe que el hecho en sí de fomentar las capacidades reflexivas de una persona favorece que ella desarrolle las actitudes requeridas para abordar pacífica y constructivamente los conflictos.

La informante 18 señaló que el abordaje de conflictos es un tema que convendría desarrollar a través de actividades y vivencias que escapen a la rigidez que con frecuencia se observa en los cursos académicos:

“Entonces, ahí es donde yo siento que tiene que haber otro tipo de programas formativos, ¿ok?, este, porque si lo llamas tal cual, así, estructura rígida, no sé cuánto, ya se fregó, porque no van a ir, porque qué fastidio, este nos van a poner a aplicar. Pero es necesario, es necesario.” (Informante 18)

Similar opinión expresó el informante 24 al indicar que:

“Te diría que eso no, no puede ser una acción, digamos, de carácter formal, ¿verdad?, en el sentido que sea, que lo asuma la estructura académica de la Universidad, eso tiene que ser un proceso que se desarrolle como, algo producto de la existencia de factores de diversa índole, dentro de lo que es, digamos, la comunidad educativa, pues, la comunidad universitaria, que promueva, organice, puede ser profesores, puede ser estudiantes, estudiantes y profesores, empleados, o sea, que organicen, promuevan, creen mecanismos de participación, mecanismos digamos de discusión [...] más que por lo formal, por la vía, esa vía participativa.” (Informante 24)

En los testimonios de los informantes 9 y 13, comentados *supra*, vimos que estos también hicieron referencia a la formación a través de

actividades extra curriculares, más que a través de la inclusión de estos contenidos en los currículos de las licenciaturas.

El cuadro número 18 (siguiente página) resume los testimonios manifestados por los informantes clave en el marco de la Categoría Educación-Conflicto.

D. CATEGORÍA:CONFLICTO-DEMOCRACIA

D.1. Sub-categoría: La democracia como vía para resolver conflictos

En las entrevistas se pidió a los informantes clave que expresaran cómo entendían la relación entre democracia y conflicto; la pregunta fue formulada de manera amplia, para dar cabida a que los informantes analizaran dicha relación desde diferentes perspectivas, según fuere su percepción a ese respecto. Al procesar los testimonios de los informantes, observamos que en ocho de las respuestas dadas a esta interrogante, los entrevistados calificaron a la democracia como una vía, como un sistema que acoge el conflicto y favorece su abordaje:

"Bueno, si aceptamos que la democracia es una forma de organización colectiva para funcionar de una determinada manera y si aceptamos que el conflicto es consustancial a las colectividades, la relación consiste en que en un sistema democrático, cualquiera que sea su especificidad, como en el caso de la democracia universitaria, encuentran los conflictos mayores probabilidades en resolución o de procesamiento constructivo que probab... que quizás en otros espacios. Eh, la democracia es un régimen que acoge el conflicto, que reconoce la existencia del conflicto." (Informante 3)

"La democracia involucra el conflicto porque en sí misma supone la diversidad de opiniones, pero que encuentran la posibilidad de ser resueltas de manera pacífica." (Informante 24)

**Cuadro núm. 18.- Síntesis de los testimonios expresados
en el marco de la Categoría Educación-Conflicto.**

<p>La polarización política como causa de conflicto en la FACES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La polarización política existente en Venezuela es la principal causa de conflicto dentro de la FACES. • En el pasado, han existido diferencias políticas en la FACES, pero la etapa actual es cualitativamente diferente. • La polarización política se expresa de manera distinta en las diferentes escuelas que forman parte de la FACES. • Los conflictos de orden académico han pasado a estar permeados por la polarización política. 	<p>Mecanismos formales para abordar los conflictos en el centro educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La FACES dispone de instancias a las cuales acudir en caso de conflictos: profesor, Jefes de Cátedras y Departamentos, Consejos de Escuelas y de Facultad. • Los Directores de Escuela y el Decano de la FACES también pueden actuar en situaciones de conflicto. • Los Centros de Estudiantes son instancias de mediación y canalización de los conflictos.
<p>Limitaciones de las instancias formales para abordar conflictos de origen político:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las instancias académicas de la FACES se ven limitadas para abordar de manera efectiva conflictos de naturaleza política. • Las instancias académicas existentes en la FACES se han visto sobrepasadas por la cantidad de conflictos que actualmente tienen lugar en este centro. • Los procedimientos con los cuales cuenta la institución para abordar situaciones de violencia son engorrosos y poco efectivos. • A pesar de su poca efectividad, los miembros de la comunidad siguen acudiendo a las instancias académicas existentes. • Las instancias académicas desempeñan un rol esencialmente fiscalizador y punitivo 	<p>Mecanismos alternativos e iniciativas para abordar los conflictos en el centro educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La FACES ha procurado dotarse de medios extraordinarios para atender los conflictos que tienen lugar en este centro. • Prácticas tradicionales (diálogo, por ejemplo) dentro de la FACES han sido reactivadas para abordar los conflictos. • Los espacios formales dentro de la Facultad (Cátedras y Departamentos) han sido aprovechados para abordar situaciones de conflicto. • Los miembros de la FACES han buscado apoyarse en expertos o grupos externos que puedan apoyar en la resolución de conflictos. • En algunos casos, se han creado instancias novedosas, y grupos de debate que permiten abordar los conflictos en el centro. • En ocasiones se ha acudido a miembros de la comunidad FACES para que actúen como mediadores entre actores en conflicto y contengan la violencia. • En la Escuela de Trabajo Social se han conformado mesas de diálogo en dos oportunidades. También se han impartido programas de entrenamiento en manejo de conflictos.
<p>Grado en que las Escuelas proporcionan formación para resolver conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las Escuelas que esencialmente proporcionan esta formación son Estudios Internacionales y Trabajo Social. En las otras escuelas la formación es escasa o totalmente inexistente 	<p>Conveniencia de incluir el abordaje de conflictos en la formación proporcionada en la FACES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La FACES debería incorporar formación en abordaje de conflictos. • Los profesionales de la FACES requieren manejar el abordaje de conflictos. • El abordaje de conflictos debe incorporarse a través de actividades extra-cátedra y flexibles, no como un perfil curricular. • La formación en abordaje de conflictos le daría un perfil más social a licenciaturas muy técnicas como Estadística, Ciencias Actuariales, Administración o Economía.

Uno de nuestros entrevistados afirmó que la democracia incentiva la creación y empleo de instituciones que favorecen el diálogo y la tolerancia:

"Bueno, yo creo que la democracia es el mecanismo, es la institucionalidad clave para resolver los conflictos. Es el espacio para promover y crear instituciones que promueven diálogo y convivencia, crear instituciones que promueven tolerancia y diversidad. Yo no veo eso en los gobiernos autoritarios." (Informante 2)

Uno de los medios de los cuales dispone la democracia para canalizar pacíficamente los conflictos radica en la posibilidad de elegir representantes que aborden este tipo de situaciones:

"[...] la democracia es como una cualidad, es algo de lo que podemos hacer uso [...] hacemos uso de los mecanismos que nos da la democracia, para, por ejemplo, elegir a quienes nos representan y que puedan ser quienes canalizan los conflictos [...] utilizo esa herramienta, ese mecanismo, esas instancias para, canalizar, los conflictos que se suscitan al mirar, al tratar de abordar los problemas o de proponer soluciones, y los desencuentros esos de los que hablábamos antes." (Informante 13)

En opinión del informante 25, la participación que permite la democracia favorece, en sí misma, la resolución de las disputas al permitir la búsqueda de intereses compartidos:

"Podemos resolver, podemos resolver un conflicto actuando democráticamente [...] y hablo de esa democracia donde tanto se habla ahorita, una democracia donde todo sea una participación de todos; [...] buscamos intereses comunes [...] donde actuamos todos, donde todos brindamos soluciones, donde todos aportamos y buscamos una solución común." (Informante 25)

De acuerdo con la informante 7, la construcción de una visión compartida (intereses comunes), requiere, entre otras cosas, del ejercicio del diálogo, así como el desarrollo de actitudes como la tolerancia:

"[...] yo entendería que en un contexto democrático existen conflictos, lo que entendería es que la democracia o el sentido de lo que puede ser, lo democrático, pudiera llevarnos a una posibilidad de solución de estos conflictos, si además la, la democracia, al menos como yo la veo, a veces un poco ideal, si la democracia nos lleva a una visión y, y a un actuar de tolerancia, de mediación y de diálogo de estos conflictos. Entonces, para mí sería el escenario democrático incluso el ideal para poder superar esto." (Informante 7)

Por otra parte, en uno de los testimonios incluidos dentro de esta subcategoría, la informante señala expresamente que los conflictos están presentes en todo sistema y la democracia no es una excepción; a pesar de que entiende que se trata de un sistema imperfecto, la entrevistada expresa que bien entendida la democracia coadyuva a canalizar mejor los conflictos:

"[...] la democracia es el sistema y el conflicto está presente en todo sistema, inclusive en la democracia. Uno tiene que también escuchar al otro, la democracia como sistema tampoco es perfecta, tiene sus imperfecciones. Entonces, en la medida en que seas más amplio, que tengas mayor conocimiento de un sistema democrático con tales características, donde debes también escuchar al otro, si tienes mayor formación, conocimiento de la democracia, creo que el conflicto sería menor, o lo podrías manejar mejor, entendida la democracia, este, puedes participar, pues el respeto, los principios de la democracia." (Informante 21)

En otro testimonio, la informante señala de manera expresa que el ejercicio de la democracia permite excluir la violencia como vía para abordar el conflicto:

"[...] cuando yo no comprendo el ejercicio de la democracia, no puedo tampoco generar una, un, no puedo hacer que no haya conflicto, siendo que el ejercicio de la democracia, bien entendido, en todos sus aspectos, permite que uno disminuya las acciones conflictivas. Por ejemplo, esas acciones que llegan a violencia." (Informante 19)

A primera vista, al leer la frase “permite que uno disminuya las acciones conflictivas”, quien lee puede formarse la impresión errada de que la informante 19 considera que la democracia permite, de una u otra forma, suprimir los conflictos⁷¹. Sin embargo, el matiz que añade la entrevistada a renglón seguido, cuando indica “por ejemplo, esas acciones que llegan a la violencia”, nos conduce a interpretar que es a esto último en concreto a lo que se refiere la entrevistada; en otras palabras, la democracia no disminuye los conflictos, pero sí puede ayudar a disminuir aquellos que se expresan de manera violenta⁷².

Para finalizar con las respuestas que forman parte de esta subcategoría, abordamos el estudio de los argumentos presentados por la informante 1, quien analizó la relación entre democracia y conflicto en los siguientes términos:

“Yo creo que la democracia es un espacio de permanente juego entre conflictos y consensos. Pero donde los conflictos se resuelven a través de la búsqueda de los consensos. O sea, donde no se resuelven los conflictos por

⁷¹ Una idea como esta iría a contravía de la reflexión que hemos planteado en el epígrafe 2.3, donde, de la mano de Salamanca (2000), hemos indicado que el sentido de la democracia no radica en buscar la unidad, que las diferencias sean eliminadas, sino que por el contrario la democracia ha de ser entendida como “[...] el espacio en el que los antagonismos son posibles” (Salamanca, 2000, p. 83)

⁷² Ante testimonios como este es que resulta importante mirar las respuestas de los entrevistados en contexto, ya que un extracto, por sí solo, puede transmitir una idea errada respecto a cuál es la percepción del informante sobre el tema abordado. En su respuesta a la pregunta acerca de la relación entre democracia y conflicto, esta misma informante añadió posteriormente:

“Si eso fuera así, los conflictos no serían tan grandes, serían muy, serían conflictos quizás más de personalidad, o de otro estilo, pero la sociedad tendría muchos más elementos para poder llegar a acuerdos sobre la base de los principios que una democracia lleva adelante. Por eso el ejercicio de la democracia es tan importante, no del voto, NO, de la democracia, ¿no?, porque el voto es un elemento de la democracia, el respeto, la consideración del otro, los derechos.” (Informante 19)

En este segmento y en general en el resto de las preguntas que le fueron planteadas, la informante 19 mostró tener percepciones amplias con respecto a la democracia, en el sentido de no asociarla única y exclusivamente a instituciones como el voto o la mayoría, sino vincularla también a un conjunto de actitudes y habilidades. La autora de esta Tesis consideró conveniente realizar esta precisión con la finalidad de evitar, en lo posible, una interpretación sesgada o descontextualizada del testimonio de la informante.

En este extracto el “NO” fue colocado en mayúscula para indicar que en su respuesta el tono de voz y la pausa utilizada por la entrevistada hizo énfasis en el uso de este adverbio de negación.

manu militari, o por represión, o por exclusión, o por arbitrariedad, sino se resuelve a través de la creación y la construcción de consensos. Y los consensos suponen una disposición en la cual, este, buscamos puntos comunes y puntos de negociación. Y buscamos también, este, elementos a partir de los cuales valoramos la diferencia [...] la democracia no es una construcción de consensos automáticos, donde todos pensamos lo mismo y somos felices, y nos entendemos muy bien y donde las diferencias son mínimas.” (Informante 1)

En esta respuesta la informante pone de manifiesto su percepción de que la democracia implica una interacción permanente entre conflicto y construcción de consensos.

D.2. Sub-categoría: La democracia como generadora de conflictos

Si bien una parte de los informantes clave analizó la relación entre conflicto y democracia indicando que este sistema cuenta con medios para resolver los conflictos, otro grupo de entrevistados explicó esta relación desde la percepción que la democracia es un sistema que en sí mismo es fuente de antagonismos:

“La democracia, como sistema, es un sistema bastante imperfecto. ¿Por qué?, porque permite la opinión de muchos y con opinión de muchos todos pensamos distinto. Entonces, aun cuando yo estoy a favor y creo que es el mejor sistema, sé que la democracia te tiene que generar un conflicto automático, o sea, el vivir en democracia es vivir bajo posibilidades de conflicto.” (Informante 10)

Uno de los entrevistados precisó que si bien la democracia es fuente de conflictos, estos transcurren dentro de unos cauces orientados a facilitar la convivencia y excluir la violencia como forma para dirimir las disputas, violencia que pone en riesgo la existencia misma de la democracia:

“La democracia es confrontación, si no, no es, no es algo anodino, este, porque precisamente la, la, la democracia es competencia [...] claro, esa es una confrontación que tiene sus reglas, y las reglas siempre tienen que ser las de la convivencia civilizada, ¿no? Este, si esa confrontación rebasa ciertos límites y, y, y llega a, a, a contar con que uno de sus posibles desenlaces no sea la, el manejo constructivo sino, y los consensos propios de la democracia en sí, sino la violencia, entonces ya la democracia se ve desnaturalizada y corre el peligro hasta de desaparecer.” (Informante 11)

Tres informantes mencionaron aspectos concretos de la democracia que, desde su punto de vista, favorecen el surgimiento de disputas y divergencias. La informante 8, por ejemplo, centró su argumentación en atributos tales como el debate, la diversidad de ideas y la libertad individual:

“[...] tal vez los conflictos podrían formar parte de eso, de la dinámica de, de la democracia, ¿no?, porque la, la amplitud de las ideas que estipula la democracia, que el debate, la pluralidad de las ideas, la capacidad que tenga la persona para hacer lo que desee, creo que todo ese tipo de personas, ese tipo de cuestiones podrían generar en algún caso conflicto.” (Informante 8)

Para la informante 18, las fuentes de conflicto en democracia estarían asociadas a la posibilidad de participar en los asuntos públicos, de diversas maneras y con distintos niveles de intensidad, así como al funcionamiento de los procesos de toma de decisiones dentro de este sistema:

“Bueno, la relación tendría que ver un poco con, con participación y decisión. [...] Entonces, obviamente una democracia es como una institución a la... una institución-situación, a la que se aspira porque eso supone grado de participación, grado de decisión, pero también grados de responsabilidad. Entonces, eso genera conflicto, porque no todos tienen la misma posición respecto a participación, unos porque participan mucho y cuestionan a los que no participan, entre comillas, pero es que no todos tienen que participar de la misma manera.” (Informante 18)

Por su parte, la informante 23 vinculó el surgimiento de conflictos a la los márgenes de libertad de acción que la democracia permite, libertad que abarca incluso la posibilidad de manifestar inconformidades y antagonismos:

"[...] la democracia lleva implícita la libertad de acción. Dentro de esa libertad de acción está, obviamente, expresar nuestras inconformidades, nuestros pensamientos y por supuesto, cuando en cualquier sector, profesores, estudiantes o empleados, no están conformes con alguna situación, ellos lo expresan y pienso que eso forma parte de la democracia, sí. Entonces, sí, evidentemente; y hay que respetarlo hasta cierto punto, siempre y cuando no se trasgreden los derechos de los demás."
(Informante 23)

Finalmente, dentro de esta subcategoría nos encontramos con los siguientes dos testimonios:

"Yo pienso que, particularmente en democracia se necesitan algunos conflictos, es algo necesario porque si todo el mundo piensa de la misma forma no puede haber una democracia. Pero que sean conflictos solucionables, o sea, que las partes estén dispuestas a solucionar."
(Informante 16)

"Yo creo que la democracia necesita el conflicto, porque la democracia van a ser puntos, también de vistas, puntos de vista que se van a tener sobre esa sociedad que queremos construir. Y todos queremos una sociedad democrática para que sea, este, donde todos tengamos una manera de estar presente en ella, de sentirnos en esa democracia."
(Informante 20)

Observamos que en estos dos casos los entrevistados afirman que los conflictos son necesarios para la democracia.

El cuadro número 19 resume los testimonios manifestados por los informantes clave en el marco de la Categoría Conflicto-Democracia.

**Cuadro núm. 19.- Síntesis de los testimonios expresados
en el marco de la Categoría Conflicto-Democracia**

<p><i>La Democracia como vía para resolver conflictos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La democracia es un sistema que acoge el conflicto y favorece su abordaje. • La democracia incentiva la creación y utilización de instituciones que favorecen el diálogo y la tolerancia. • La elección de representantes es una de las vías de las cuales dispone la democracia para canalizar sus conflictos. • La participación democrática permite la resolución de disputas. • En todo sistema hay conflictos y la democracia no es la excepción. • El ejercicio de la democracia permite excluir la violencia como vía para dirimir los conflictos. • En democracia hay una interacción permanente entre conflicto y construcción de consensos. 	<p><i>La Democracia como generadora de conflictos:</i></p> <p>La democracia es un sistema que en sí mismo es fuente de antagonismos; sin embargo existen unos cauces que permiten canalizarlos y lograr la convivencia.</p> <p>La democracia tiene rasgos que facilitan que surjan conflictos en su seno: debate, diversidad de ideas, libertad individual, participación en los asuntos públicos, libertad para manifestar inconformidades.</p> <p>La democracia necesita del conflicto.</p>
---	--

E. CATEGORÍA: EDUCACIÓN-CONFLICTO-DEMOCRACIA

E.1. Sub-categoría: El miedo y la intimidación como factores que afectan la vida institucional

Los entrevistados hicieron referencia en sus testimonios a lo que pudiera considerarse uno de los efectos más perniciosos de la violencia directa (física o verbal), o de las formas más sutiles de violencia psicológica, de la que han sido víctimas numerosos miembros de la comunidad de la FACES: el miedo. Los efectos del temor que se ha extendido entre docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo han sido diversos. El informante 2 aludió a la renuencia de los estudiantes a denunciar los abusos y situaciones de violencia, hecho este al que adjudica parte de la ineficacia de las instancias formales a la hora de responder ante esa violencia:

“El problema serio que estamos viviendo hoy día en Venezuela y que a lo mejor no lo registran otros países, es el problema político; es el problema que, por ejemplo la violencia que ha entrado en esta Escuela ha generado miedo, el objetivo es amedrentar y los estudiantes que han sido afectados, han tenido miedo en denunciar y han tenido miedo de recurrir a los canales. Entonces los canales no han demostrado ser eficientes, porque el estudiante ha tenido miedo a hacer la denuncia, a decir nombres, entonces en el problema político de violencia que está viviendo la Universidad y la Facultad en particular, los canales institucionales no están funcionando bien por el temor de los estudiantes.[...] El miedo está empezando a operar.” (Informante 2)

Concuerda con esta apreciación la informante 22, estudiante que gracias a su experiencia como representante estudiantil ha podido vincularse no solo con los estudiantes de su propia Escuela, sino también del resto de la Facultad, lo que le provee de una perspectiva privilegiada para apreciar los efectos del temor:

“[...] hay mucho temor porque realmente no, no hay una garantía de que tú te puedas... nos ha pasado, a mí, yo he sido víctima de eso, gracias a Dios no me, no me, no me ha pasado físicamente, pero sí me han amenazado, me han muchas cosas y, y no tienes los canales como para denunciar. Porque no... es la impunidad, es una palabra fuerte pero es así. Se han denunciado múltiples casos de violencia, por las instancias regulares y no hay alcance, o sea, no hay realmente acción por parte de las autoridades, sea porque están limitados. [...] Pero si no hay una verdadera acción de la Universidad esto va a seguir pasando.” (Informante 22)⁷³

La informante 23 hizo referencia a las secuelas de la violencia psicológica en el tiempo, entre ellas el desarrollo de un estado de hipersensibilidad ante cualquier estímulo que pudiera ser percibido como amenazante:

⁷³ Este testimonio corrobora lo documentado en la subcategoría “Limitaciones de las instancias formales abordar conflictos de origen político”, en la que relatamos la percepción de los informantes respecto a que las instancias académicas no están diseñadas para afrontar disputas cuya lógica no es académica, a lo que se añade que los procedimientos de acción existentes son engorrosos y, de por sí, dichas instancias se han visto sobrepasadas por la multiplicidad de conflictos que han debido abordar.

"[...] sin importar el tipo de manifestación que ocurra, llamado violento, ocurre una violencia psicológica, eso, desde mi punto de vista, va de la mano y no solamente en el momento, sino que eso perdura a través del tiempo; tanto alumnos como profesores quedan muy atemorizados y ante cualquier, cualquier rumor, cualquier ruido incluso, por ejemplo se cae un pupitre, y ya enseguida la gente brinca pensando que es algún atentado, que es algún petardo. Entonces, evidentemente, psicológicamente están afectados o quedamos afectados." (Informante 23)

En el caso de la Escuela de Trabajo Social, la más afectada por la violencia, el miedo ha llevado a que algunos estudiantes se abstengan de apoyar abiertamente las iniciativas de quienes ejercen la representación estudiantil, por temor a ser agredidos por los grupos que no resultaron favorecidos en los comicios para designar a dichos representantes estudiantiles:

"Mira, [el miedo es] tan grande como que, este, ellos dicen que no se quieren involucrar abiertamente con nosotros porque saben que van a tener consecuencias, inclusive se los han dicho, consecuencias no sabemos si golpes, o sea simplemente dicen 'no se metan con ellos'. Ese ha sido normalmente el miedo [...] incluso se nos ha hecho difícil que personas trabajen con nosotros, no tienen que necesariamente formar parte de la plancha, porque ellos dicen que no tienen problema en ayudar pero que su cara no sea visible." (Informante 26)

En esta Escuela, el miedo también ha interferido con las iniciativas de organización estudiantil en el marco de los eventos electorales que han sido convocados para este colectivo de la FACES:

"[...] este grupo que tiene este poder, se ha manejado también de una manera muy agresiva y todos los estudiantes no lo han asumido, ni los han seguido [...] las elecciones pasadas ni siquiera salió otro grupo, porque el grupo de, del, vamos a decir, pro-gobierno, no, hizo todas las artimañas y no se pudo ni siquiera conformar; que eran agresiones contra los muchachos, los muchachos no pudieron. [...] ¿Hay maneras de intimidación? Sí, en el aula también. [...] Y lo hacen por Facebook, también, lo hacen por las redes." (Informante 20)

En el anterior testimonio la entrevistada hace referencia a la intimidación que es ejercida no solo en el aula, sino también a través de las redes sociales (Facebook).

Los efectos del miedo no solo han afectado la vida institucional, sino incluso la vida familiar y privada de los miembros de la comunidad. Así lo describe la informante 19, quien ha sido víctima directa de situaciones de violencia, incluyendo los hechos que tuvieron lugar en 2007 en la Escuela de Trabajo Social y que fueron brevemente relatados en el epígrafe 5.1.1:

“Tiene miedo la gente que la escuchen, hablar, decir cosas [...] miedo a... porque ahí hay amenazas, o sea, en el caso de la Escuela en particular. [...] [¿Tú directamente fuiste objeto de amenazas?] Sí [y compañeros obviamente cercanos a ti, la Directora de la escuela me imagino] Uff, innumerables veces. Además de la amenaza, el irrespeto, la violación de tu derecho, eso, eso es una cosa que uno la va viviendo pero llega un momento que uno dice, ya va, un momento, tú eres valiente y eres fuerte, pero tienes familia, tienes un hijo! [...] Entonces te tienes que ir por aquí o por otro lado, cuando hay hechos fuertes o cuando tú se lo comentas a alguien, yo, yo después lo dije pero en los momentos no, no decía nada porque iba a preocupar mucho a mi familia [...]. Yo creo que los estudiantes tienen mucho miedo. Y los profesores; yo diría que todos tenemos miedo.” (Informante 19)

Una de las informantes de la Escuela de Antropología nos relató cómo el miedo se ha utilizado para obtener réditos políticos dentro de su Escuela:

“Y a nivel estudiantil yo he sentido muchas repercusiones [¿por ejemplo?] “este, amenazar a los estudiantes de que va a reprobado la materia que está dictando tal o tal profesor; [¿por motivos políticos?] por motivos políticos, por motivos políticos; este, chantajear un estudiante que se va a quedar sin tutor si no le hace campaña a tal o determinado profesor, eso, por lo menos en mi escuela se ve muchísimo.” (Informante 4)

Entre los empleados que forman parte del personal administrativo de la FACES, el miedo tampoco ha estado ausente. Cuando le preguntamos a uno de los informantes de este sector si entre sus compañeros había personas que se sintieran intimidadas, esta fue su respuesta:

“Mire, muchas, muchas. Porque, ¿qué pasa?, incluso a veces yo me meto en la página de, de SINATRA y veo cómo, cómo, cómo compañeros de trabajo dicen las cuestiones allí.” (Informante 25)

Puede observarse entonces, a partir de los testimonios incluidos en esta subcategoría, cómo el temor ha venido afectando a los tres colectivos que integran la Facultad.

El cuadro número 20 resume los testimonios manifestados por los informantes clave en el marco de la Categoría Educación-Conflicto-Democracia.

**Cuadro núm. 20.- Síntesis de los testimonios
en el marco de la Categoría Educación-Conflicto-Democracia**

El miedo y la intimidación como factores que afectan la vida institucional:

- Las acciones de violencia han sembrado miedo entre docentes, estudiantes y miembros del personal administrativo.
- Los estudiantes son renuentes a denunciar situaciones de abuso y violencia por temor a sufrir represalias.
- La violencia psicológica ha hecho que los miembros del centro de estudios estén hipersensibles ante cualquier estímulo que luzca amenazante.
- En la Escuela de Trabajo Social, se han dado situaciones en las que los estudiantes se abstienen de apoyar abiertamente a sus representantes estudiantiles o no se organizan electoralmente para evitar represalias.
- En el aula se practica la intimidación, a veces disfrazada. Las redes sociales (Facebook) también se emplean para amedrentar.
- Los efectos del miedo se hacen sentir no solo en la vida institucional, sino también en la vida privada de algunos miembros de la FACES.
- El miedo es empleado para obtener réditos políticos.

5.2.3. Cuestionario

5.2.3.1. Procesamiento de los datos

En el apartado 4.6.2 indicamos que el cuestionario mixto fue empleado como técnica complementaria a la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental con la finalidad de contar con una primera aproximación a las características del caso de estudio, sobre las que posteriormente fue posible ahondar a través de la realización de las entrevistas en profundidad. Por otra parte, anticipamos en dicho apartado que el procesamiento de los cuestionarios se hizo de dos maneras: a) en el caso de las preguntas abiertas, núcleo central del cuestionario, procedimos de manera similar a las entrevistas, estableciendo subcategorías de análisis para cada una de las preguntas formuladas; y b) en el caso de las preguntas tipo “Escala de Likert”, tabulamos los datos cuantitativos para facilitar su interpretación.

Huelga en este momento explicar cómo se llevó a cabo el proceso de establecimiento de subcategorías de análisis para cada una de las preguntas abiertas que fueron incluidas dentro del cuestionario mixto. La autora revisó las 200 respuestas aportadas para cada una de estas preguntas y procedió a identificar tópicos emergentes y repetitivos en dichas respuestas; en otras palabras, si varias de las respuestas aportadas transmitían en esencia el mismo significado, eso fue tomado como indicativo de la existencia de un tópico emergente o subcategoría de análisis. Este proceso de revisión se realizó repetidas veces con la intención de cribar el conjunto de subcategorías establecidas para cada pregunta abierta, es decir, para asegurarnos de que todas las respuestas que en efecto expresaran el mismo significado de fondo estuvieran

incluidas en una subcategoría y para acotar tanto como resultara posible el número de subcategorías asociadas a cada pregunta abierta.

Una vez identificadas las subcategorías, se procedió a asignar a cada una de ellas una etiqueta o enunciado de identificación, procurando que estos expresaran de manera precisa, clara y fidedigna el significado transmitido por los informantes en sus respuestas a las preguntas abiertas. Al presentar el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario podrá observarse la inclusión de las siguientes subcategorías:

- “Otras”: esta etiqueta fue empleada para reunir aquellas respuestas que solo fueron aportadas por uno o dos de los informantes que respondieron los cuestionarios y que resultó imposible ubicar en alguna otra subcategoría.
- “Respuestas híbridas”: bajo esta etiqueta se ubicaron las respuestas que combinaron elementos presentes en las restantes subcategorías y que, por lo tanto, no permitieron asignarlas de manera precisa e irrefutable dentro de estas.
- “Respuesta en blanco”: etiqueta empleada para referirse a aquellos casos en los que los informantes dejaron la pregunta sin responder.

Una vez establecidas las subcategorías para cada pregunta abierta, se procedió a asignar a cada una de ellas un código numérico, en secuencia consecutiva, a los fines de facilitar su identificación y posterior tabulación. Para establecer estos códigos numéricos se empleó la siguiente nomenclatura:

número de la pregunta – 0XX

en donde XX es un número ubicado entre 01 y 11, dependiendo de la cantidad de subcategorías identificadas para cada pregunta

Por ejemplo, tomando el caso de la pregunta número 2 del cuestionario, en donde fue posible establecer seis subcategorías de análisis, los códigos asignados a las subcategorías fueron, respectivamente: 2-001, 2-002 y así sucesivamente hasta llegar a 2-006.

La tabulación y representación gráfica de los datos aportados por el cuestionario mixto se realizó empleando el programa informático “Microsoft Excel”.

5.2.3.2. Resultados

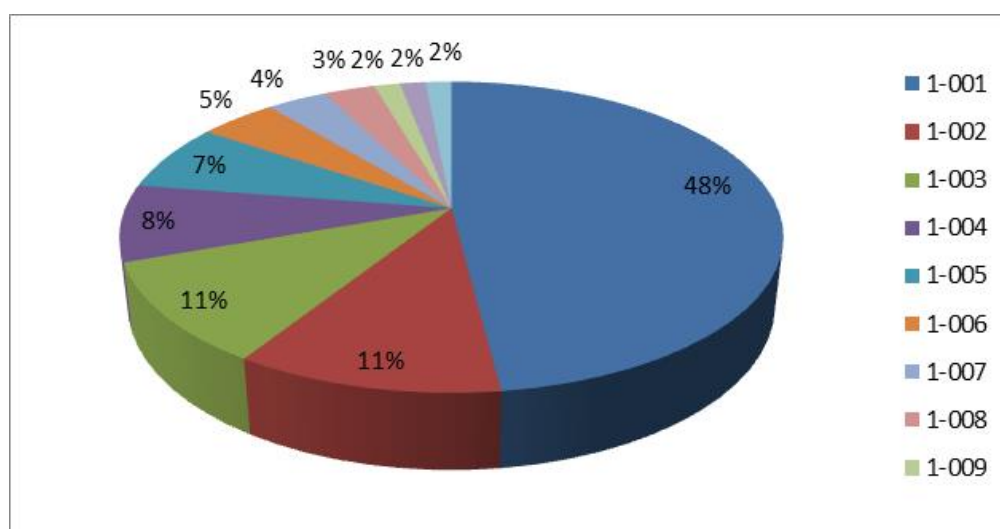
A continuación, procedemos a presentar los datos obtenidos a través del cuestionario mixto, basándonos en cada una de las preguntas que formaron parte del instrumento.

A. Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

La primera pregunta abierta del cuestionario mixto estuvo orientada a establecer cómo entienden los informantes la palabra “conflicto”; se trata de la misma pregunta que posteriormente fue formulada a los entrevistados. El examen de las respuestas aportadas en esta primera pregunta, permitió establecer once subcategorías o maneras de interpretar/percibir el conflicto, las cuales son presentadas en el gráfico número 1, así como los valores absolutos y porcentuales asociados a cada una de las respuestas en esta primera pregunta del cuestionario.

Gráfico núm. 1.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario mixto

Código	Subcategoría	Cantidad de respuestas	% del total
1-001	Desacuerdo; diferencia de ideas/opiniones/posturas; choque de ideas; discrepancia; disyuntiva. Eventualmente puede llegar a la violencia.	96	48%
1-002	Problema; situación que acarrea afectación en un conjunto de personas; situación problemática.	22	11%
1-003	Otras definiciones.	21	10,5%
1-004	Contraposición de acciones producto de una diferencia de intereses; choque de personas con intereses distintos.	16	8%
1-005	Situación de alteración emocional; discusión, pelea, enfrentamiento; altercado.	14	5%
1-006	Situación de violencia que deriva de acciones o ideales contrarios; uso de la violencia.	9	4,5%
1-007	Respuestas híbridas.	7	3,5%
1-008	Situación que deriva de la intolerancia; irrespeto o intolerancia provocada por la ideología; irrespeto hacia las ideas u opiniones que no compartimos.	6	3%
1-009	Descontento, inconformidad. Puede derivar de situaciones injustas.	3	1%
1-010	Fractura en la relación entre dos o más personas; relación difícil entre dos o más personas.	3	1%
1-011	Respuesta en blanco.	3	1%



Como puede observarse, 48% de los informantes entiende el conflicto como un desacuerdo o discrepancia que tiene lugar cuando dos

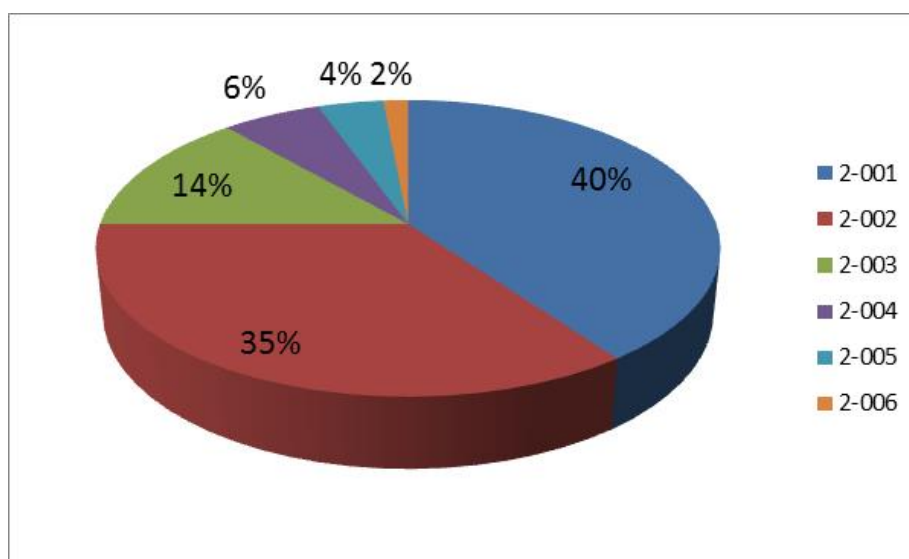
o más personas profesan opiniones, ideas o posiciones distintas frente a un tema o situación; de las respuestas escritas aportadas por algunos de los informantes que así se expresaron sobre el conflicto se desprende que eventualmente estas diferencias pueden llegar al uso de la violencia, es decir, que esta última no es intrínseca al conflicto como proceso. Puede observarse también que 11% de los informantes asocia el conflicto a la existencia de un problema y emplea este término para definirlo, mientras que apenas un 8% percibe el conflicto como aquella situación en la que dos o más personas sostienen intereses opuestos y emprenden acciones encaminadas a alcanzar dichos intereses. En el marco de esta pregunta es alentador observar que solo 5% de los informantes interpretan que la violencia es parte ineludible del conflicto.

B. Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre "conflicto" y "paz"?

La segunda pregunta abierta del cuestionario mixto estuvo orientada a establecer cuáles son las percepciones de los informantes respecto a la relación entre paz y conflicto. La revisión de las respuestas aportadas por los informantes condujo al establecimiento de seis subcategorías de análisis, las cuales están contenidas en el gráfico número 2, que presenta además los valores absolutos y porcentuales de las respuestas aportadas en esta segunda pregunta del cuestionario mixto.

Gráfico núm. 2.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario mixto

Código	Subcategoría	Cantidad de respuestas	% del total
2-001	Son términos opuestos pero en relación secuencial: para llegar a la paz se deben resolver primero los conflictos y, a su vez, la paz antecede al conflicto.	80	40%
2-002	Antónimos. Conflicto es disputa/pelea/discordia, mientras que paz es tranquilidad. Si hay conflicto, no hay paz.	70	35%
2-003	Otras	27	14%
2-004	Son términos complementarios y que pueden coexistir. Los conflictos se pueden resolver pacíficamente.	12	6%
2-005	Depende de la situación concreta	8	4%
2-006	Respuesta en blanco	3	2%



Puede observarse, a partir del gráfico número 2, que 40% de los informantes perciben que entre "conflicto" y "paz" existe una relación secuencial, si bien interpretan estos dos términos como polos opuestos; en otras palabras, para que haya conflicto, primero debe haber paz (el conflicto sería la ruptura de esa paz) y para que haya paz, antes deben resolverse los conflictos. Un porcentaje apenas menor de informantes,

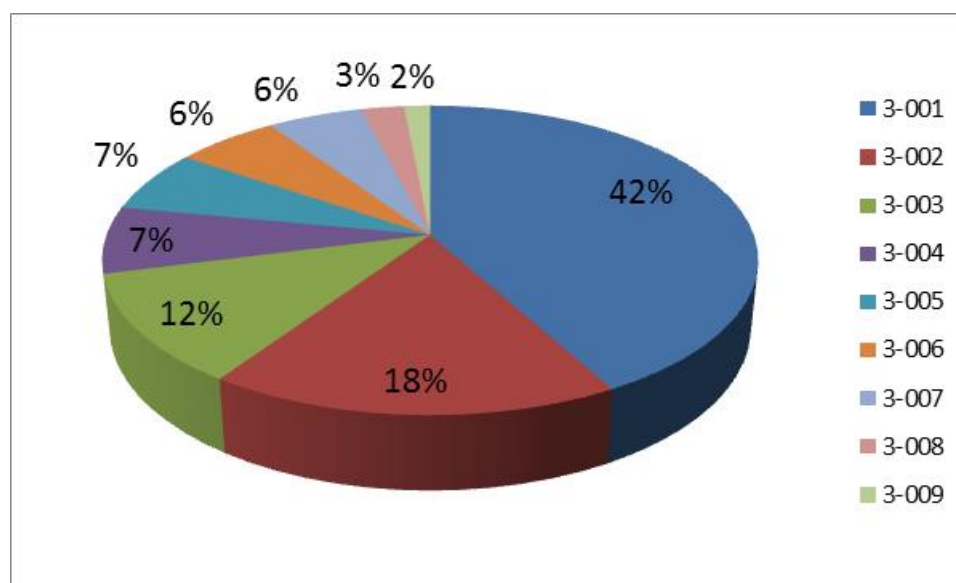
35%, perciben conflicto y paz como dos términos completamente excluyentes, es decir, la presencia de uno de ellos automáticamente entraña la ausencia del otro. Solo un 6% de los informantes expresó que conflicto y paz pueden tener lugar simultáneamente, indicando, por ejemplo, que resulta posible resolver pacíficamente los conflictos.

C. Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿qué relación existe entre “democracia” y “conflicto”?

En la tercera pregunta abierta del cuestionario mixto comenzamos a explorar las apreciaciones de los informantes respecto a los nexos entre democracia y conflicto. Esta interrogante, junto a las 4.d y 4.e, tuvo como propósito establecer cómo perciben los informantes a la democracia en tanto sistema abierto o no a la existencia de conflictos y dotado o no de mecanismos para abordarlos. Las respuestas de los informantes a esta conjetura fueron organizadas dentro de nueve subcategorías de análisis indicadas en el gráfico número 3. Este gráfico expresa, así mismo, los valores absolutos y porcentuales correspondientes a cada una de las respuestas aportadas por los informantes a la pregunta 3 del cuestionario mixto.

Gráfico núm. 3.- Subcategorías y valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 3 del cuestionario mixto

Código	Subcategoría	Cantidad de respuestas	% del total
3-001	La democracia da cabida a los conflictos. Por sus características (libertad de pensamiento y expresión) es fuente de conflictos al contrastar ideas diversas.	84	42%
3-002	La democracia permite solucionar los conflictos; cuenta con medios para resolver los conflictos.	35	18%
3-003	Otras	23	12%
3-004	Cuando no se respetan las normas de la democracia se originan situaciones de conflicto.	14	7%
3-005	Respuesta en blanco	13	7%
3-006	Conflicto y democracia son términos completamente antagónicos.	12	6%
3-007	Respuestas híbridas	11	6%
3-008	Para llegar a la democracia, antes deben haberse transitado situaciones de conflicto.	5	3%
3-009	La democracia es el resultado de la resolución de los conflictos.	3	2%



Del gráfico número 3 se colige que 42% de los informantes percibe la democracia como un sistema que da cabida a los conflictos y que en cierta medida los genera; sobre esto último, los informantes expresaron en

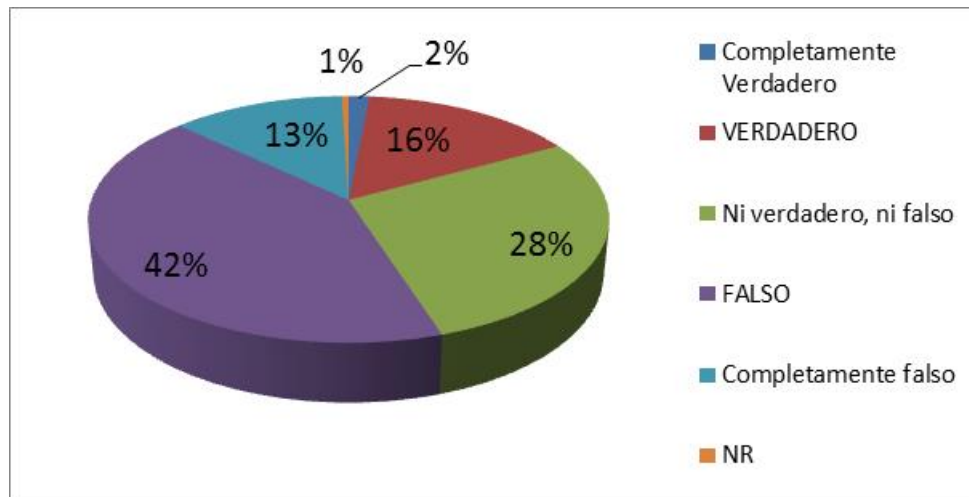
sus argumentaciones que al caracterizarse la democracia por rasgos tales como la libertad de pensamiento y libertad de expresión, ello conduce a la contraposición de ideas y que los desacuerdos derivados de ese contraste de ideas son fuente de conflictos. A este porcentaje le sigue el 18% de informantes que indicaron que la democracia es un sistema que permite resolver los conflictos y cuenta con los medios para ello.

D. Pregunta 4.a.- Los términos “conflicto” y “violencia” son sinónimos”

Las preguntas cerradas 4.a, 4.b y 4.c incluidas en el cuestionario mixto tuvieron como propósito complementar las dos primeras preguntas abiertas; en otras palabras, a través de estas interrogantes se esperaba precisar aún más las percepciones de los informantes en relación con la noción de conflicto y el grado en que este es asociado o no al ejercicio de la violencia. En el caso concreto de la pregunta 4.a, las respuestas de los informantes se distribuyeron entre las cinco opciones planteadas conforme a lo indicado en el gráfico número 4:

Gráfico núm. 4.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.a del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Completamente verdadero	3	2%
Verdadero	31	16%
Ni verdadero, ni falso	56	28%
Falso	84	42%
Completamente falso	25	13%
No respondió	1	1%



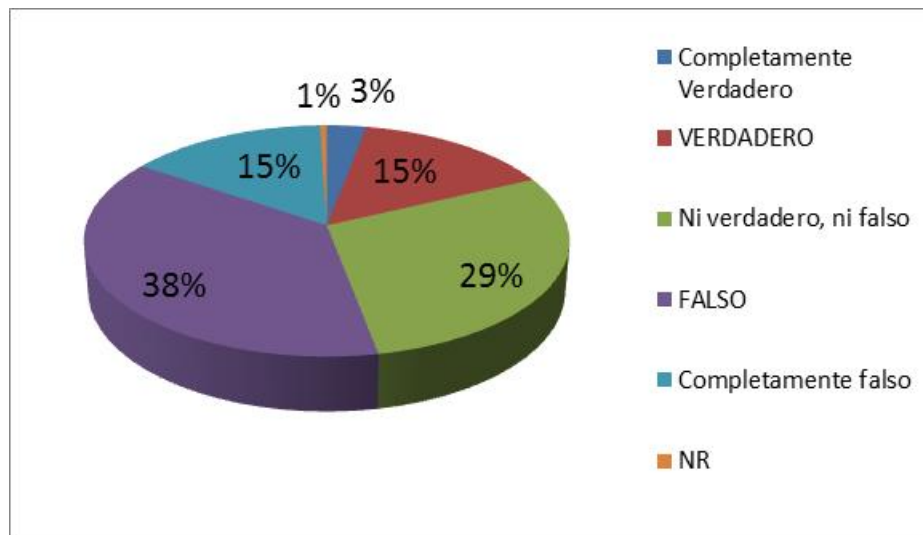
Puede observarse que para esta pregunta, las respuestas de los informantes se orientaron, mayoritariamente, hacia las opciones “falso”, con un 42%, y “ni verdadero ni falso”, con un 28%. Esta distribución de respuestas es consistente entre sí y podría interpretarse como sigue: para un 42% de los informantes los términos conflicto y violencia no pueden emplearse indistintamente, con lo cual estarían dando a entender que la violencia no constituye un rasgo inmanente al conflicto; el 28% que responde “ni verdadero ni falso” estaría dando a entender que no hay una relación intrínseca, inseparable entre conflicto y violencia, pero deja entrever que, en algunos casos, los conflictos podrían derivar en el uso de la violencia y que, por lo tanto, ambos términos no están completamente divorciados entre sí.

E. Pregunta 4.b.- Todo conflicto conduce a la violencia

Este enunciado complementa el de la pregunta 4.a, pues aunque formulado de manera distinta, busca nuevamente establecer cómo perciben los informantes la relación entre conflicto y violencia. En el caso de la pregunta 4.b, la distribución de las respuestas entre las opciones planteadas está expresada en el gráfico número 5:

Gráfico núm. 5- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.b del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Completamente verdadero	6	3%
Verdadero	30	15%
Ni verdadero, ni falso	58	29%
Falso	75	38%
Completamente falso	30	15%
No respondió	1	1%



Puede observarse que, como en el caso de la pregunta 4.a, las respuestas de los informantes se ubicaron mayoritariamente entre las opciones “falso”, con un 38% del total, y “ni verdadero, ni falso”, con un 29% del total. Si contrastamos los porcentajes obtenidos en esta pregunta con los obtenidos para la pregunta 4.a, podemos ver que son muy similares en cada una de estas dos opciones: la opción “falso” representó un 42% en la pregunta 4.a y un 38% en la 4.b, mientras que la opción “ni verdadero, ni falso” tuvo una incidencia del 28% en el enunciado 4.a y de

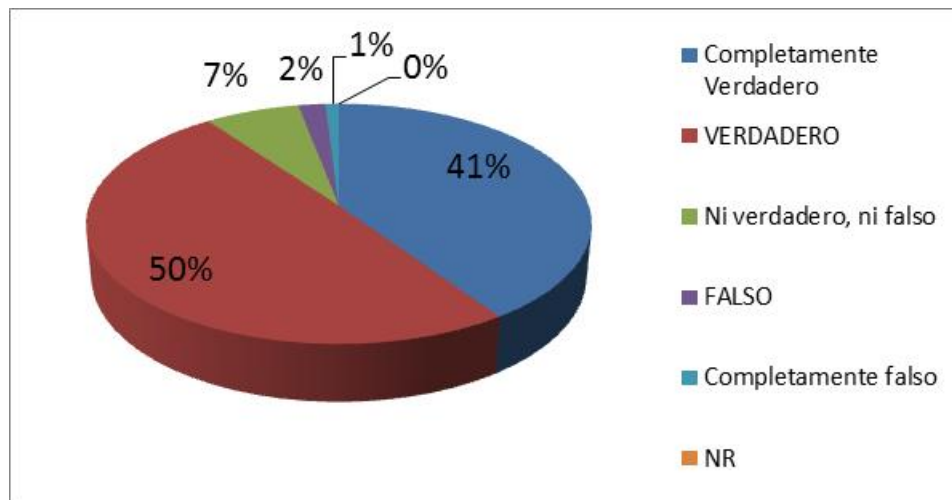
un 29% en el 4.b. Más aún, quienes categóricamente perciben que los conflictos no están automáticamente asociados a la violencia, representados por la opción “completamente falso”, constituyeron un 13% en la pregunta 4.a y un 15% en la 4.b, a la vez que quienes afirman que es verdadero que el conflicto conduce necesariamente a la violencia representaron un 16% y un 15%, respectivamente. En definitiva, los datos proporcionados por la pregunta 4.b son plenamente compatibles con los obtenidos en la 4.a y nuevamente ratifican la percepción mayoritaria comunicada por los entrevistados en torno a que los conflictos no necesariamente se expresan a través del uso de la violencia.

F. Pregunta 4.c.- Los conflictos pueden ser resueltos pacíficamente

En función de las respuestas obtenidas en las preguntas 4.a y 4.b del cuestionario, cabría esperar que los informantes consultados a través del cuestionario perciban que los conflictos pueden ser canalizados de manera pacífica, dada su propensión a percibir a los conflictos como procesos que no necesariamente han de conllevar a la violencia. En efecto, las respuestas proporcionadas por los informantes así lo confirmaron; el gráfico número 6 indica cómo se distribuyeron las respuestas de los informantes en la pregunta 4.c del cuestionario mixto:

Gráfico núm. 6.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.c del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Completamente verdadero	81	41%
Verdadero	99	50%
Ni verdadero, ni falso	14	7%
Falso	4	2%
Completamente falso	2	1%
No respondió	0	0



El gráfico número 6 permite constatar que la casi totalidad de las respuestas aportadas por los informantes a esta pregunta muestra una percepción claramente inclinada a favor de la idea de que los conflictos pueden ser resueltos de manera pacífica: 50% de los informantes consideran que esta idea es "verdadera", mientras que 41% lo perciben categóricamente así al indicar que es "completamente verdadera". Los resultados obtenidos en el caso de esta pregunta apoyan los datos arrojados por las 4.a y 4.b. Si consideramos en conjunto estas tres preguntas cerradas (4.a, 4.b, 4.c) podríamos colegir que si bien para

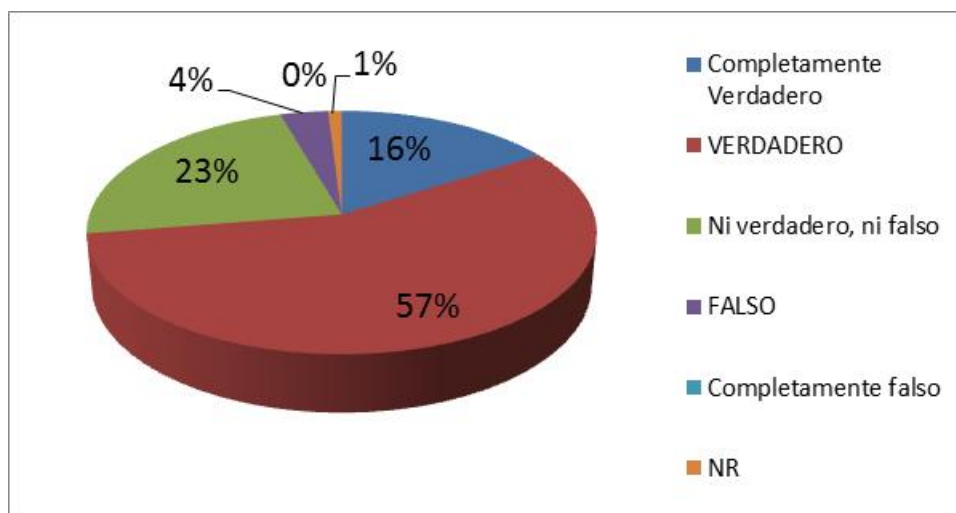
algunos de los informantes es posible que el conflicto conduzca a la violencia, la casi totalidad de ellos percibe que es posible alcanzar una solución pacífica a una situación de conflicto.

G. Pregunta 4.d.- Los sistemas democráticos cuentan con mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos

Tal como se expresó *supra*, las preguntas cerradas 4.d y 4.e complementan la interrogante 3 con la intención de precisar las percepciones de los informantes en lo que a la vinculación entre conflicto y democracia se refiere. Las respuestas proporcionadas por los informantes en el caso de la pregunta 4.d se distribuyeron entre las diferentes opciones tal como se plantea en el gráfico número 7:

Gráfico núm. 7.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.d del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Completamente verdadero	32	16%
Verdadero	113	57%
Ni verdadero, ni falso	46	23%
Falso	7	4%
Completamente falso	0	0
No respondió	2	1%



El gráfico número 7 pone de manifiesto que más de la mitad de los informantes en el cuestionario (57%) considera que los sistemas democráticos cuentan con medios para resolver pacíficamente los conflictos, mientras que 16% lo percibe categóricamente así al seleccionar la opción "completamente verdadero". En la presentación de los resultados obtenidos para la pregunta 3, realizado *supra*, vimos que 18% de los informantes perciben la relación democracia-conflicto en términos de que este sistema cuenta con medios para resolver pacíficamente los conflictos, en atención a lo cual podemos colegir que son consistentes entre sí las respuestas obtenidas en el marco de la pregunta 3 y la pregunta 4.d. Sin embargo, la pregunta 4.d, al dirigir la atención de los informantes específicamente al grado en que los sistemas democráticos cuentan con medios para el abordaje pacífico de los conflictos, a diferencia de la interrogante 3 que de manera general pidió a los informantes expresar cómo entienden la relación conflicto-democracia, ha permitido establecer con mayor precisión cómo observan los informantes la situación de los sistemas democráticos en lo que al manejo de los conflictos se refiere. Si sumamos los porcentajes obtenidos por las alternativas "completamente verdadero" y "verdadero", podemos

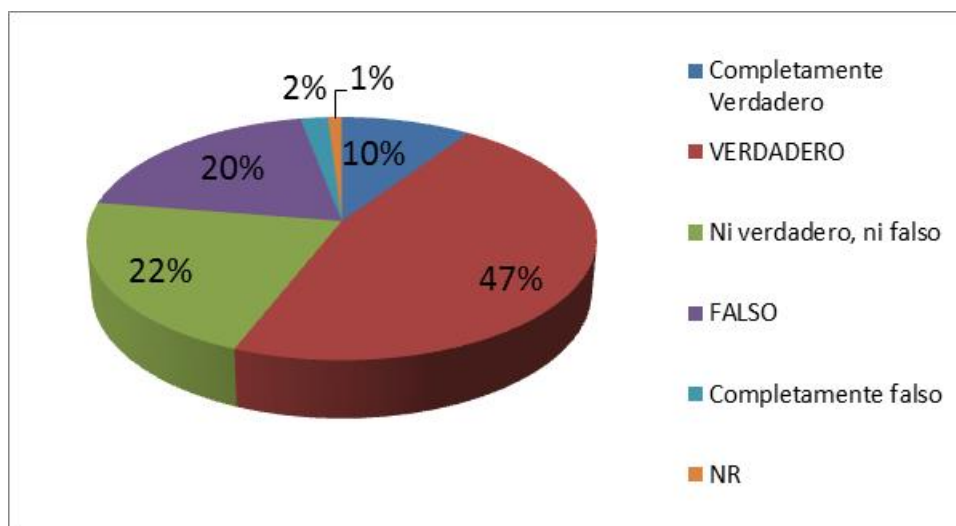
concluir que un 73% percibe que la democracia dispone de tales mecanismos.

H. Pregunta 4.e.- Los conflictos ponen en peligro el funcionamiento de los sistemas democráticos

La pregunta 4.e buscó indagar las percepciones de los participantes en lo referente al grado en que estos consideran que los conflictos pueden representar una amenaza para los sistemas democráticos. En el caso de esta interrogante, las respuestas de los informantes se distribuyeron entre las opciones aportadas conforme se registra en el gráfico número 8:

Gráfico núm. 8.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 4.e del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Completamente verdadero	19	10%
Verdadero	93	47%
Ni verdadero, ni falso	43	22%
Falso	39	20%
Completamente falso	4	4%
No respondió	2	2%



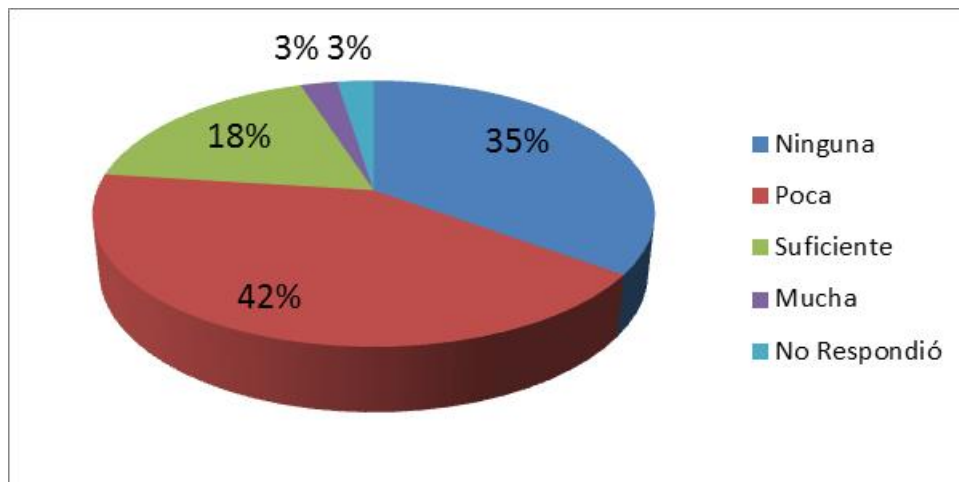
Como puede observarse en el gráfico número 8, 47% de los informantes consideran como cierto que los conflictos pueden poner en peligro el funcionamiento de los sistemas democráticos, mientras que 10% manifiesta una mayor convicción a este respecto al escoger la alternativa “completamente verdadero”. Si sumamos estos dos porcentajes nos encontramos con que 57% de los informantes perciben que los conflictos entrañan riesgos para las democracias.

1. Pregunta 5.- En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos?

La pregunta 5 buscó establecer en qué medida los miembros de la comunidad de la FACES perciben que la Facultad y sus siete escuelas están proporcionando formación en métodos para el abordaje constructivo de los conflictos. El gráfico número 9 presenta los resultados globales obtenidos con base en esta conjetura.

Gráfico núm. 9.- Valores absolutos y porcentuales totales de las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Ninguna	70	35%
Poca	84	42%
Suficiente	36	18%
Mucha	5	3%
No respondió	5	3%



Puede observarse en el gráfico número 9 que las dos opciones que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas fueron “ninguna”, con un 35%, y “poca”, con un 42%. En total, un 77% de los informantes del cuestionario expresan haber recibido una formación cuando menos escasa en mecanismos para el abordaje pacífico de los conflictos.

Con la intención de poder tener una apreciación preliminar respecto a cómo los informantes perciben la situación de cada escuela de la FACES en cuanto al grado en que estas proveen formación para el abordaje de conflictos, presentamos a continuación los datos arrojados por el

cuestionario mixto para cada escuela. Con la finalidad de facilitar la comparación de los resultados parciales por escuela, incluimos el cuadro número 21 que resume los porcentajes asociados a cada una de las alternativas planteadas dentro de la pregunta 5 del cuestionario mixto correspondientes a las siete escuelas que forman la FACES.

Cuadro núm. 21.- Respuestas obtenidas (%) en la pregunta 5 del cuestionario, en las siete escuelas de la FACES

	Administración y Contaduría	Antropología	Economía	Estadística y Ciencias Actuariales	Estudios Internacionales	Sociología	Trabajo Social
Ninguna	44%	67%	41%	50%	6%	18%	29%
Poca	45%	25%	41%	29%	46%	41%	47%
Suficiente	7%	8%	12%	21%	40%	35%	18%
Mucha	1%	0%	3%	0%	6%	6%	0%
No respondió	3%	0%	3%	0%	3%	0%	6%

El cuadro número 21 permite observar que la Escuela de Estudios Internacionales es la que tiene menor porcentaje en la respuesta “ninguna” (6%), seguida de Sociología con 18% y Trabajo Social con 29%. Para la respuesta “suficiente”, Estudios Internacionales tiene el porcentaje más alto con 40%, seguida de Sociología con 35% y Trabajo Social con 18%. De lo anterior puede colegirse que para los informantes estas tres escuelas (Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social) son las que más ofrecen espacios para el aprendizaje de métodos para el abordaje pacífico y constructivo de los conflictos. Sin embargo, si miramos a la Facultad como un todo, puede verse que la apreciación de los

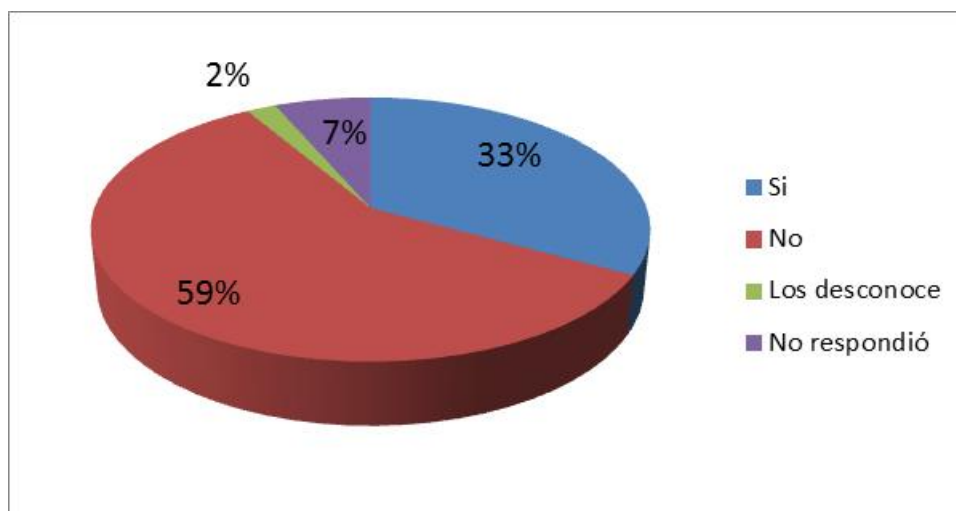
informantes es bastante crítica a este respecto, ya que la mayor cantidad de respuestas se ubican, en general, entre las opciones “ninguna” y “poca”, con algunos casos muy dramáticos como el de la Escuela de Antropología, donde la opción “ninguna” obtuvo un 67% del total de respuestas, la Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales, con un 50% del total, seguidas de Administración y Contaduría con 44% y Economía con 41%.

J. Pregunta 6.- ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan?

El cuestionario mixto concluye con la pregunta 6, cuyo propósito fue diagnosticar en qué medida los informantes perciben que sus escuelas de adscripción cuentan con procedimientos para atender las situaciones de conflicto que en cada una de ellas se presentan. Las respuestas aportadas en el marco de esta pregunta están representadas en el gráfico número 10.

Gráfico núm. 10.- Valores absolutos y porcentuales de las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario mixto

Consigna	Cantidad de respuestas	% del total
Sí	66	33%
No	117	59%
Los desconoce	4	2%
No respondió	13	7%



Este gráfico nos permite establecer que mayoritariamente los informantes perciben que sus escuelas no cuentan con mecanismos para abordar las situaciones de conflicto, al obtener la respuesta “No” un 59% del total; apenas una tercera parte de los informantes, 33%, consideró que sus escuelas sí cuentan con procedimientos para atender sus conflictos internos. Sin embargo, esta percepción general amerita algunas matizaciones en atención a lo expresado por los informantes en sus argumentos.

Si revisamos todas las respuestas en las que los informantes escogieron la opción “Si”, que totalizan 66 respuestas, podemos observar que en 11 de ellas los informantes expresan que si bien estos procedimientos existen, su eficiencia es baja. En otras palabras, 5,5% del total de 200 informantes de los cuestionarios consideran que sus escuelas disponen de mecanismos para abordar los conflictos, pero dichos mecanismos son poco eficientes.

Por otra parte, resulta interesante contrastar cómo respondieron los informantes adscritos a las siete escuelas de la FACES; a este respecto, el

cuadro número 22 contiene los porcentajes que obtuvieron cada una de las opciones posibles a la pregunta 6 (sí, no, los desconoce, respuesta en blanco) por escuela.

Cuadro núm. 22.- Respuestas (%) a la pregunta 6 por escuela de la FACES

	Administración y Contaduría	Antropología	Economía	Estadística y Ciencias Actuariales	Estudios Internacionales	Sociología	Trabajo Social
Sí	35%	--	41%	43%	46%	24%	6%
No	55%	100%	41%	57%	49%	71%	88%
Los desconoce	3%	--	6%	--	--	--	--
No respondió	7%	--	12%	--	6%	6%	6%

El cuadro número 22 da pie para varios comentarios. En primer lugar, tenemos el caso de la Escuela de Economía, donde los porcentajes son exactamente iguales para las respuestas "Sí" y "No", razón por la cual resultará importante, en estudios futuros, ahondar más respecto a cuáles son las percepciones dentro de esta escuela en relación al grado en que la institución cuenta con mecanismos para abordar sus conflictos. En segundo lugar, si observamos los porcentajes en el caso de la Escuela de Estudios Internacionales, llama la atención que siendo una de las escuelas de la FACES respecto a la cual los informantes expresaron una mejor valoración en cuanto a la provisión de espacios de aprendizaje en métodos para abordar pacíficamente los conflictos, aun así casi la mitad de los informantes (49%) que fueron consultados a través del cuestionario considera que la escuela carece de procedimientos concretos para afrontar los conflictos que ocurren a lo interno de este centro.

Un razonamiento similar al que hemos elaborado para Estudios Internacionales sería aplicable a los casos de Sociología y Trabajo Social: a pesar de tener una valoración superior a otras escuelas de la FACES en cuanto al rol que cumplen en la formación en métodos para abordar conflictos, los informantes que respondieron el cuestionario perciben mayoritariamente que Sociología y Trabajo Social carecen de mecanismos para atender sus conflictos internos (71% y 88%, respectivamente).

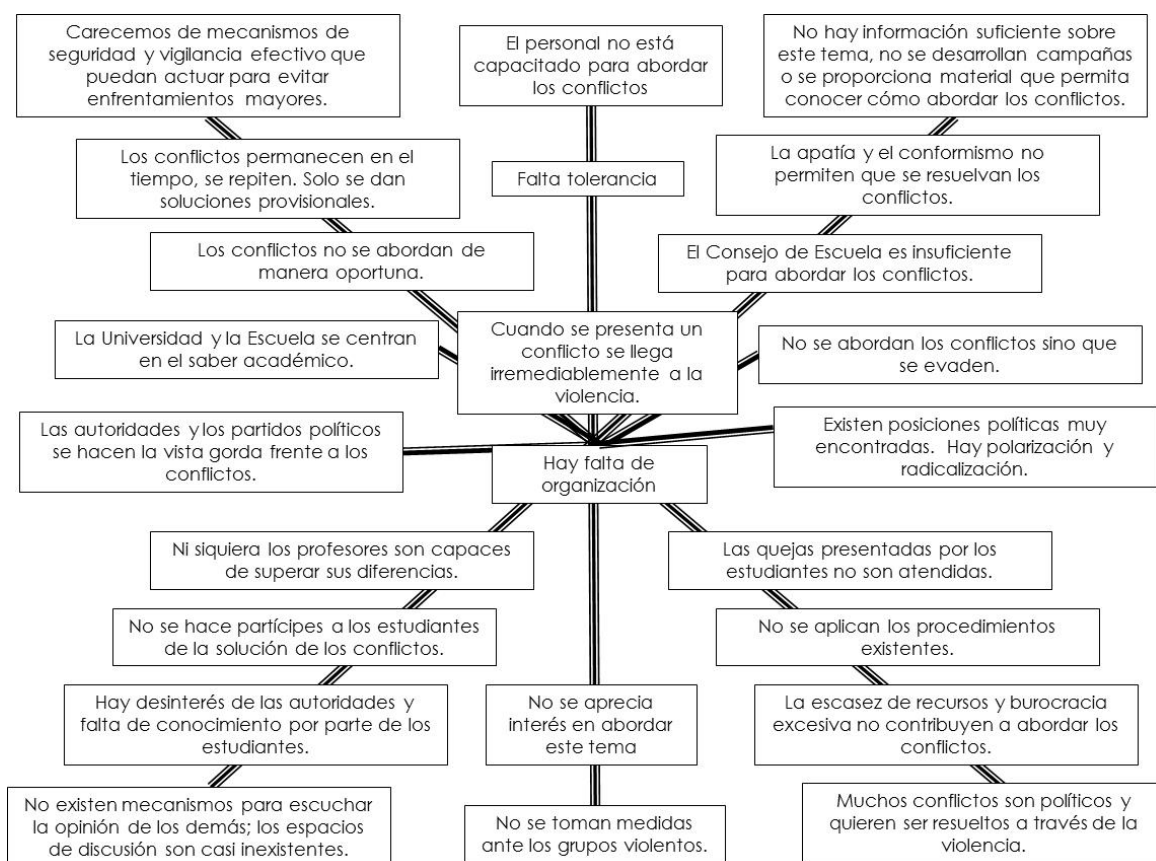
El caso más notorio en lo que a esta pregunta 6 se refiere es el de la Escuela de Antropología, en donde 100% de los informantes contestó en el cuestionario que consideran que su escuela no cuenta con mecanismos para abordar las situaciones de conflicto.

Otro hallazgo que se hace evidente a partir del cuadro número 27, radica en la escasa cantidad de informantes que manifestó desconocer si sus escuelas disponen de procedimientos para abordar los conflictos: solo 4 informantes del total de 200 que participaron en los cuestionarios indicó que desconoce su existencia, 2 de ellos en la Escuela de Administración y Contaduría, y los otros 2 en la Escuela de Economía; en total, estos 4 informantes representan apenas el 2% del total de informantes que respondieron el cuestionario mixto.

El examen de las explicaciones proporcionadas por aquellos informantes que seleccionaron la opción "No" en la pregunta 6 del cuestionario, permite apreciar las razones que les han motivado a abrigar la percepción de que sus escuelas no cuentan con procedimientos para abordar los conflictos. Para una lectura exhaustiva de estos argumentos se

recomienda acudir al anexo 7; sin embargo, la figura número 14 recoge algunos de los argumentos que más se repitieron en las respuestas a la pregunta 6 con la intención de proporcionar una apreciación general de las razones que sustentan la percepción respecto a la carencia de mecanismos para afrontar los conflictos en las escuelas de la FACES.

Figura núm. 14.- Argumentos proporcionados por los informantes en la pregunta 6 del cuestionario mixto



5.2.4. Análisis de documentos

5.2.4.1. Categorización de los contenidos

Tal como se planteó en el epígrafe 4.6.4, la cuarta técnica de recogida de datos empleada en la elaboración del estudio de caso que forma parte de esta Tesis Doctoral fue el análisis de documentos. En dicho apartado señalamos, citando a Ruiz Olabuénaga (2003) que los documentos pueden ser “entrevistados”, en el sentido de que pueden formularse preguntas implícitas durante su revisión que nos permitan obtener datos importantes para la investigación.

Por su parte, Stake (1998) afirma que el trabajo con documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. En tal sentido, en el momento de emprender la revisión documental es importante tener la mente organizada, tomando en consideración los fines y preguntas de la investigación, y a la vez abierta a la posibilidad de encontrar pistas inesperadas. También es fundamental valorar la conveniencia de emplear distintos tipos de documentos.

En el caso concreto de esta Tesis, el análisis documental fue empleado como técnica complementaria y de apoyo a la observación participante y la entrevista en profundidad. A este respecto, el análisis de documentos resultó de utilidad para lograr un acercamiento al objeto de estudio, en particular en lo que atañe a la caracterización del contexto de investigación; así mismo, en determinados momentos la revisión de documentos permitió orientar la observación participante, especialmente en lo referente a las conversaciones sostenidas con los actores sociales involucrados en el caso de estudio, así como también las entrevistas en

profundidad, al aportar claves respecto a preguntas que pudiera resultar importante formular a los informantes clave.

En todo momento, la autora procuró que los documentos consultados durante la investigación provinieran de distintas fuentes; esto con dos fines esenciales en mente: por una parte, garantizar que los tres colectivos que integran la FACES expresaran “sus voces” en los documentos revisados; y, por la otra, contar con elementos para contrastar y complementar los datos arrojados por las otras técnicas de recogida de datos utilizadas, de forma tal de garantizar tanto como fuera posible que la confiabilidad y veracidad de la información recabada para el análisis.

Los documentos consultados fueron categorizados en cuatro grandes grupos:

- a) *Documentos oficiales*: estos abarcan las leyes, reglamentos y sentencias legales que regulan la actividad académica en la Universidad Central de Venezuela; los pronunciamientos de los órganos de co-gobierno universitario, instancias de representación estudiantil y gremios que agrupan a los empleados universitarios; así como publicaciones oficiales de la UCV.
- b) *Documentos no oficiales*: en este grupo se ubican los artículos de prensa, así como los comunicados y pronunciamientos elaborados por agrupaciones espontáneas de profesores de la UCV.
- c) *Documentos personales*: dentro de este rubro hemos incluido escritos de profesores de la Universidad en los que

se reflexiona sobre temas de interés para la investigación, así como los correos electrónicos intercambiados por la autora con diferentes miembros de la comunidad universitaria en los que se manifiestan visiones personales sobre los temas involucrados en la investigación.

- d) *Redes sociales*: en esta cuarta categoría se encuentran las cuentas y páginas de las cuales disponen los diferentes colectivos de la FACES (estudiantes, profesores y personal administrativo) en las redes sociales, en particular Facebook y Twitter, dado que estas también constituyen canales de comunicación e intercambio de información para los actores involucrados en este estudio.

En el cuadro número 23, puede observarse con detalle la categorización de los documentos empleados, incluyendo en cada caso el total de documentos y/o fuentes revisados. Los documentos descritos en este cuadro fueron revisados con la intención de identificar aquellas partes que resultaran de mayor utilidad en términos de los objetivos planteados para el estudio de caso. Los fragmentos que constituyeron unidades de análisis relevantes, fueron subrayados con la finalidad de emplearlos en la descripción del contexto de la investigación, así como también para orientar el proceso de elaboración de preguntas en las entrevistas en profundidad y reforzar la identificación de percepciones sobre conflicto, educación y democracia realizada gracias a la observación participante y las entrevistas en profundidad.

**Cuadro núm. 23. Categorización de los documentos
empleados en el análisis documental**

Documentos oficiales		Cantidad de documentos
Leyes y sentencias de tribunales de la República Bolivariana de Venezuela	Ley de Universidades. Publicada en la Gaceta Oficial N° 1409, Extraordinaria, del 8 de septiembre de 1970.	3
	Medida Cautelar proferida por la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela a favor del bachiller Kevin Ávila, de fecha 25 de noviembre de 2011	
	Sentencia N°83 de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela, de fecha 21 de mayo de 2012.	
Documentos del Consejo Universitario de la UCV	Reglamento de Elecciones Universitarias aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela el 31.10.2007	5
	Acuerdo del Consejo Universitario sobre la suspensión de las elecciones decanales y del Consejo de Apelaciones, de fecha 18 de mayo de 2011.	
	Pronunciamiento del Consejo Universitario ante los hechos de violencia, de fecha 01 de febrero de 2012.	
	Pronunciamiento del Consejo Universitario ante las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia sobre el Reglamento Electoral, de fecha 30 de mayo de 2012.	
	Declaración de las Autoridades Rectorales de la Universidad Central de Venezuela frente a los nuevos hechos de violencia ocurridos el 5 de junio de 2012, de fecha 05 de junio de 2012.	
Publicación de la Universidad Central de Venezuela "Hora Universitaria"	N° 239, octubre 2011	6
	N° 260, abril-mayo 2013	
	N° 257, febrero 2013	
	N° 249, Junio 2012	
	N° 250, Junio de 2012	
Boletines de la Comisión Electoral de la UCV	N° 258, Marzo 2013	2
	Boletín N° 013-05/2011 Registro Electoral Definitivo Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (03.05.2011)	
Pronunciamientos del Núcleo de Decanos de la Universidad Central de Venezuela	Boletín N° 011/2012 Registro Electoral Definitivo de Profesores y Representantes de los Egresados para la Elección de Autoridades Universitarias (14.05.2012)	1
	Acuerdo del 6 de junio de 2012 (frente a los hechos de violencia ocurridos el 5 de junio de 2012)	

	Acta de la Reunión del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales de fecha 01.02.2012	
	Acta de la Reunión del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales de fecha 14.03.2012	
Documentos del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales	Acta de la Reunión del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales de fecha 11.04.2012	
	Acta de la Reunión del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales de fecha 18.04.2012	6
	Acta de la Reunión del Consejo de Escuela de Estudios Internacionales de fecha 02.05.2012	
Documentos del Consejo de Escuela de Antropología	Normas para el proceso de consulta en la comunidad de la Escuela de Estudios Internacionales para la selección del candidato a Director(a), aprobadas el 02 de mayo de 2012. Declaración del Consejo de la Escuela de Antropología contra la violencia en la UCV, 29 de febrero de 2012	1
Documentos de la Escuela de Trabajo Social	Minuta de la Reunión Interdepartamental Ampliada de fecha 15 de febrero de 2012	2
Planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Sinopsis de hechos de violencia en la Escuela de Trabajo Social, durante el período 2007-2011 (sin fecha) Plan de Estudios de la Licenciatura en Antropología Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Actuariales Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Plan de Estudios de la Licenciatura en Estadística Plan de Estudios de la Licenciatura en Contaduría Pública Plan de Estudios de la Licenciatura en Estudios Internacionales Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía Plan de Estudios de Sociología Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social	9
Comunicados, pronunciamientos y boletines informativos de la Asociación de Profesores de la UCV (APUCV)	Pronunciamiento de la Asociación de Profesores de la UCV (APUCV) ante la decisión de la Sala Segunda en lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo de Justicia, de fecha 29 de noviembre de 2011. Declaración de la APUCV ante los hechos de violencia contra la dirigencia estudiantil y amenazas contra el sector docente, de fecha 24 de febrero de 2012. Boletín Extraordinario – Correo Informativo de la APUCV 07.05.2012 <i>Boletín Extraordinario – Correo Informativo de la APUCV 12.12.2011</i>	12

	APUCV Informa N° 175 22.11.2011	
	APUCV Informa N° 177 29.11.2011	
	APUCV Informa N° 188 23.01.2012	
	APUCV Informa N° 196 24.02.2012	
	APUCV Informa N° 217 23.05.2012	
	APUCV Informa N° 219 25.05.2012	
	APUCV Informa N° 221 04.06.2012	
	APUCV Informa N° 222 06.06.2012	
Comunicados de Sinatra-Sutra UCV	Comunicado del 5 de junio de 2012: Convocatoria a Asamblea de Empleados	
	Comunicado del 7 de junio de 2012: Cronograma de acciones de protesta por incumplimiento del pago del bono de alimentación	
	Comunicado del 9 de julio de 2012: Convocatoria a Asamblea General de Trabajadores	
	Comunicado del 14 de mayo de 2012: Convocatoria a marcha interna por derecho al voto 1x1x1 en las elecciones Decanales y Rectorales	8
	Comunicado del 16 de abril de 2012: Convocatoria a marcha nacional universitaria	
	Comunicado del 25 de junio de 2012: Convocatoria a Asamblea de Trabajadores	
	Comunicado del 27 de febrero de 2012: actividad de protesta por inclusión en el Seguro Social Obligatorio	
Comunicados de la Federación de Centros Universitarios (FCU)	Comunicado del 29 de mayo de 2012: Convocatoria a Asamblea de Trabajadores	
	Comunicado del 27 de marzo de 2012	
	Acuerdos del Consejo Directivo de la Federación de Centros Universitarios de la Universidad Central de Venezuela, de fecha 21 de mayo de 2012.	2
Documentos no oficiales		Cantidad de documentos
Pronunciamientos y comunicados de agrupaciones de profesores	Ex – Autoridades Rectorales y Decanales de la Universidad Central de Venezuela repudian el acoso a la institución y las manifestaciones terroristas ocurridas en su seno.	
	Manifiesto, "Derrotar la situación de violencia a la que es sometida la Universidad y el asedio a la Escuela de Trabajo Social", 22 de marzo de 2012	3
	Pronunciamiento "No a la Violencia", 15 de junio de 2012	

Prensa	Notas de prensa publicadas en periódicos de circulación nacional y portales de noticias.	22
Documentos personales		Cantidad de documentos
Documentos elaborados por profesores de la UCV	Comunicación del Prof. Román Duque Corredor, dirigida al Prof. Manuel Rachadell, Consultor Jurídico de la Universidad Central de Venezuela, acerca del caso del bachiller Kevin Ávila, 1° de diciembre de 2011.	2
	Escrito del Prof. Humberto García Larralde, Representante Profesor ante el Consejo Universitario de la UCV, "Verdugos de la UCV", 20 de mayo de 2012.	
Comunicaciones digitales	Correos electrónicos	54
Redes sociales		Fuentes
Facebook	Página del Consejo de Facultad de la FACES https://www.facebook.com/ConsejoFaCESUCV?fref=ts	5
	Página de la Federación de Centros Universitarios https://www.facebook.com/groups/9812425821	
	Página de la Federación de Profesores Universitarios (FAPUV) https://www.facebook.com/fapuv?hc_location=stream	
	Página de Sinatra-UCV https://www.facebook.com/SINATRAUCV	
	Página de Sutra-UCV https://www.facebook.com/sutra.ucv?fref=ts	
Twitter	Cuenta de la Federación de Centros Universitarios de la UCV (FCU-UCV) https://twitter.com/FCU_UCV	5
	Cuenta de la Delegación Estudiantil ante el Consejo de Facultad de la FACES https://twitter.com/FaCESUCV	
	Cuenta del presidente de la Federación de Centros Universitarios, Juan Requesen https://twitter.com/juanrequesens	
	Cuenta del representante-consejero estudiantil ante el Consejo de Facultad de la FACES, José Guarapo https://twitter.com/JoseGuarapo	
	Cuenta de la representante-consejera estudiantil ante el Consejo de Facultad de la FACES, Oriana Guerra https://twitter.com/OrianaGuerraB	
Total de documentos y fuentes		142

5.2.4.2. Resultados

El análisis documentos, además de haber contribuido a la caracterización del contexto de la investigación presentada en el epígrafe 5.1, permitió establecer los siguientes resultados en términos de las percepciones de los tres colectivos (estudiantes, profesores, empleados administrativos) de la Universidad y la Facultad:

- Tanto profesores como estudiantes perciben que el gobierno venezolano ejerce una clara injerencia en los asuntos universitarios. En el caso de los profesores, al examinar los pronunciamientos públicos de la Asociación de Profesores de la UCV y de grupos de profesores de la Universidad, así como las comunicaciones privadas vía correo electrónico intercambiadas con docentes de la FACES, se observa que estos perciben que el gobierno nacional emplea el presupuesto y los mecanismos jurisdiccionales para intervenir en la Universidad, y que la violencia que ha tenido lugar en el campus universitario no ha recibido la debida atención de parte de aquel.

Por ejemplo, en los tres fragmentos que transcribimos a continuación se observa el lenguaje empleado en las declaraciones elaboradas desde el colectivo profesoral y las máximas autoridades de la Universidad, lenguaje este que permite establecer su visión acerca de cómo el gobierno nacional de Venezuela ha venido incidiendo en la actividad académica en la UCV:

La sentencia de la Sala Electoral se suma al conjunto de medidas provenientes de distintas áreas del poder público, que han pretendido cercar y cercenar la autonomía, y agredir la institucionalidad académica. (Acuerdo del Consejo Universitario

sobre la suspensión de las elecciones decanales y del Consejo de Apelaciones, de fecha 18 de mayo de 2011)

Estos años han sido muy duros para todos aquellos sectores de la sociedad venezolana que han decidido no alinearse en el proyecto del 'Comandante-Presidente' y han permanecido apegados a los principios fundamentales de una verdadera democracia: tolerancia, respeto a la diferencia y pluralismo. Especialmente difícil ha sido este periodo para las universidades, particularmente para las autónomas, que fieles a su esencia y naturaleza han defendido su autonomía como garante de la posibilidad de seguir siendo espacios consagrados a la producción de conocimiento para toda la sociedad y para la discusión de todas las corrientes del pensamiento universal, en un marco de pluralidad, democracia y libertad. (APUCV Informa, N° 188, 23 de enero de 2012)

Recurrir a la vía judicial para allanar las potestades autonómicas de la UCV con una orden que obliga a sus autoridades a instrumentar el mecanismo que la aniquilaría como universidad sería, es un atropello a la dignidad y a la libertad de conciencia de quienes integramos el Consejo Universitario. (Escrito del Prof. Humberto García Larralde, Representante Profesoral ante el Consejo Universitario de la UCV, "Verdugos de la UCV", 20 de mayo de 2012.)

El siguiente extracto, constituye un ejemplo de cómo se evalúa la actitud del gobierno nacional frente a los hechos de violencia en el campus universitario:

La Junta Directiva de la APUCV, nuevamente, denuncia ante la sociedad venezolana a las instituciones del Estado venezolano que, siendo responsables de investigar los hechos de violencia a las

cuales está siendo sometida la dirigencia estudiantil y el personal docente de la UCV, mantienen un silencio cómplice a pesar de las innumerables denuncias presentadas. (APUCV Informa N° 196, 24 de febrero de 2012)

Los estudiantes, particularmente aquellos que políticamente disienten del gobierno nacional, también han hecho evidente su percepción de que el gobierno venezolano lleva a cabo acciones orientadas a socavar la autonomía universitaria. Si revisamos, por ejemplo, la cuenta en Twitter del presidente de la Federación de Centros Universitarios de la UCV, encontraremos expresiones como las siguientes:

Seguiremos luchando por la autonomía y la dignidad de la Universidad Venezolana / No soportaremos más chantaje los universitarios no nos arrodillamos frente a nadie! Que viva la Universidad autónoma y luchadora! (Pronunciamientos publicados el día 3 de julio de 2012)

La misma percepción se hace evidente en un pronunciamiento de la representante-consejera estudiantil principal ante el Consejo de la Facultad de la FACES identificada con el sector políticamente adverso al gobierno en Venezuela:

Gobierno tiene miedo a democracia y lo reafirma. A la UCV la vamos a defender de imposiciones. Nosotros no nos arrodillamos al caudillo de turno. (Pronunciamiento publicado en Twitter el 17 de mayo de 2012)

- En algunos de los documentos consultados se hizo evidente que los miembros de la comunidad universitaria en general, y de la FACES

en particular, son conscientes del empleo de diversas modalidades de violencia dentro del campus universitario. Por ejemplo, en el “Pronunciamiento del Consejo Universitario de la UCV ante los hechos de violencia”, de fecha 1° de febrero de 2012, se recogen las palabras de la entonces Presidenta del Centro de Estudiantes de la Escuela de Trabajo Social al hacer referencia a “[...] la situación de coacción y violencia física y verbal ejercida contra los sectores democráticos y pacíficos de esta Escuela”. En documentos emanados de la Asociación de Profesores de la UCV (APUCV) también se hace referencia a este aspecto, como es el caso del boletín “APUCV informa”, número 188, de fecha 23 de enero de 2012, en el que se señala: “El sostenimiento de esta voluntad autonómica nos ha hecho víctimas de las más diversas formas de violencia [...]”.

- Por otra parte, se colige de los comunicados y pronunciamientos elaborados por profesores o por la representación profesoral en la UCV que este colectivo percibe que la violencia dentro de la Universidad demanda del profesorado asumir una posición más decidida frente a estos hechos, así como que reconozca que detrás de la violencia que es propiciada por la polarización política pueden haber otras causas que merecen ser reconocidas. En las declaraciones de los profesores se realizan reiterados llamados a rechazar y repudiar la violencia como forma de acción, a la vez que se hace evidente una actitud de autocrítica por el silencio que en determinadas ocasiones se ha mantenido frente a este tipo de prácticas:

La Asociación de Profesores de la UCV exige, nuevamente, el respeto a la Constitución Nacional y exhorta al profesorado a activarse en la defensa de la universidad y su autonomía. ¡No permitamos que nuestra pasividad favorezca la anarquía en el seno de la UCV! El cuerpo docente debe asumir como norma de conducta la suspensión de sus actividades cuando hechos de violencia se produzcan en el campus universitario. (APUCV Informa N° 177, 29 de noviembre de 2011)

Ante esta situación la dirigencia profesoral reitera el llamado a la movilización del cuerpo docente, del movimiento estudiantil y de todos aquellos ciudadanos universitarios que rechazan la violencia. (APUCV Informa N° 196, 24 de febrero de 2012)

Sería imposible, aparte de absurdo, encontrar justificación para tales hechos, que condenables en cualquier circunstancia y lugar con mucha mayor razón merecen unánime repudio en una institución académica. Sin embargo, es un signo preocupante que amplios sectores de la comunidad universitaria permanezcan en silencio ante sucesos de semejante gravedad. A la universidad le estará reservado un triste destino si la mayoría de los universitarios termina resignándose a un estado de violencia crónica en lugar de reaccionar inteligente y enérgicamente contra ella [...]. (Declaración del Consejo de la Escuela de Antropología contra la violencia en la UCV, 29 de febrero de 2012)

- Así mismo, entre los profesores de la UCV existe la percepción de que la democracia universitaria no debe ni puede ser equiparada a la democracia política, puesto que aquella debe estar al servicio de los intereses académicos que sirven de norte a una institución como la Universidad Central de Venezuela. En este sentido, la

democracia universitaria estaría asociada a la búsqueda profunda de la verdad y al debate que permita el planteamiento de diversidad de perspectivas en el marco del quehacer científico. Así lo expresa, en concreto, la Asociación de Profesores de la UCV, cuando señala que: “[...] el derecho al voto consagrado en la Ley de Universidades vigente es un derecho académico y no un derecho político, como pretende mal intencionadamente interpretarlo la Sala Electoral del TSJ” (APUCV Informa N° 217, 23 de mayo de 2012); declaración esta que se elabora en respuesta a las presiones realizadas desde el Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela, a través de diversas sentencias, orientadas a que el Consejo Universitario de la UCV reforme el Reglamento de Elecciones Universitarias para acoger el voto igualitario entre profesores, estudiantes y empleados administrativos⁷⁴.

- Entre los estudiantes se observa cómo la polarización política ha impregnado sus discursos y la participación que estos realizan dentro de la Universidad en representación de este colectivo. Al examinar las páginas en Facebook o las cuentas en Twitter de la Federación de Centros Universitarios de la UCV, del presidente de esta Federación, así como de los representantes-consejeros estudiantiles ante el Consejo de Facultad de la FACES, puede constatar que la vocería que estos ejercen dentro de la Universidad, más allá de abanderar las causas de interés del estudiantado, refleja claramente sus posiciones políticas en el marco de la coyuntura política nacional en Venezuela. Muestra de ello lo constituyen expresiones públicas tales como:

⁷⁴ Este voto igualitario es lo que se conoce como 1x1x1 e implica que el voto de profesores, estudiantes y empleados tenga exactamente el mismo valor, bajo la idea de “una persona, un voto”, tal como mencionamos con anterioridad.

“El futuro no es un porvenir, es un por hacer” (Germán Campos). La Juventud asume el reto de construir ese futuro: La Patria Socialista! (Publicación en Twitter del representante-consejero estudiantil ante el Consejo de la Facultad de FACES identificado con el gobierno nacional, del 13 de octubre de 2012)

De nuevo la ETS es víctima de la violencia generada por grupos oficialistas!⁷⁵ (Publicación en Twitter de la representante-consejera estudiantil ante el Consejo de la Facultad de FACES identificada con el sector que adversa al gobierno nacional de Venezuela en referencia a hechos de violencia en la Escuela de Trabajo Social, 19 de julio de 2012)

- Al igual que los profesores, los estudiantes de la UCV, y en concreto los de la FACES rechazan las manifestaciones de violencia dentro de la Universidad y reclaman que este tipo de prácticas permanezcan impunes:

Asimismo, exigimos al gobierno nacional y a las autoridades universitarias que lleven a cabo acciones concretas en contra de estos grupos claramente identificados, que secuestran el derecho de los estudiantes a ver clases con tranquilidad y seguridad. Basta ya de la impunidad que rodea a estas personas [...]. (Comunicado de la Federación de Centros de Estudiantes de la UCV, de fecha 27 de marzo de 2012)

Repudiamos categóricamente los hechos de violencia del día de ayer hay factores que no aceptan la democracia y la voluntad de

⁷⁵ La expresión “grupos oficialistas” hace referencia a aquellos grupos que están identificados políticamente con el gobierno nacional venezolano.

los estudiantes. (Pronunciamento del presidente de la Federación de Centros Universitarios de la UCV publicado en Twitter el 10 de diciembre de 2011)

Hoy nuevamente la violencia se ha apoderado de la FaCES y de la UCV y junto a ella la impunidad que nos acompaña. (Pronunciamento de la representante-consejera estudiantil ante el Consejo de la Facultad de FACES, publicado en Twitter el 10 de octubre de 2012)

Sin embargo, puede notarse que en el momento de condenar los actos de violencia, producto de cómo la polarización política ha calado dentro del colectivo estudiantil, los estudiantes identificados con el gobierno nacional adjudican las prácticas violentas a quienes lo adversan, y viceversa:

De nuevo la ETS es víctima de la violencia generada por grupos oficialistas!⁷⁶ (Pronunciamento de la representante-consejera estudiantil ante el Consejo de la Facultad de FACES identificada con el sector que adversa al gobierno nacional, publicado en Twitter el 19 de julio de 2012)

Nos solidarizamos con el compañero Salvador Lugo de #SociologíaUCV, víctima de la violencia por parte de la Presidenta Adj. de esa Escuela⁷⁷. (Pronunciamento de los consejeros estudiantiles ante el Consejo de la Facultad de FACES identificados con el gobierno nacional, publicado en Twitter el 22 de mayo de 2012)

⁷⁶ Las siglas ETS hacen referencia a la Escuela de Trabajo Social.

⁷⁷ En este caso, se está atribuyendo a la presidenta adjunta del Centro de Estudiantes de la Escuela de Sociología, identificada con el sector que adversa al gobierno de Venezuela, el haber agredido a otro estudiante.

- En cuanto al sector de empleados de la UCV, para este colectivo las principales causas de conflictividad están asociadas a las condiciones laborales. De hecho, una revisión de los documentos emanados de este sector de la FACES y la UCV permite constatar que sus acciones y declaraciones han estado dirigidas esencialmente a obtener reivindicaciones laborales. Se hace patente, así mismo, que los empleados perciben que en determinados momentos el debate político puede empañar la discusión de reclamos que son esencialmente laborales y que por tanto no tienen por qué verse afectados por intereses partidistas.

5.2.5. Triangulación de resultados: coordenadas interpretativas

Una vez enunciados los resultados obtenidos a través de la aplicación de las cuatro técnicas de recogida de datos que fueron utilizadas para la elaboración del estudio de caso contenido en esta Tesis, es momento ahora de proceder a su triangulación. Por una parte, al mirar en conjunto los resultados podremos establecer en qué medida existe o no consistencia interna entre los hallazgos obtenidos a partir de las diferentes técnicas; por la otra, esta visión de conjunto será la que nos proporcione un mapa o descripción general de cuáles son las percepciones prevalecientes dentro de los colectivos que conforman la FACES en materia de conflicto, educación y democracia, así como de las prácticas democráticas y de canalización de las disputas que se han venido gestando y consolidando dentro de la Facultad. Para facilitar el examen global de los resultados obtenidos, hemos elaborado el cuadro número 24

en el que se sintetizan los hallazgos realizados con base en las cuatro técnicas.

Cuadro núm. 24.- Resultados globales obtenidos durante la investigación de campo

Percepciones y prácticas	OP	EP	C	AD
<input type="checkbox"/> Conflicto como choque de intereses		X	X	
<input type="checkbox"/> Conflicto entendido como choque de posiciones	X	X		
<input type="checkbox"/> Conflicto entendido como situaciones de difícil resolución negociada		X		
<input type="checkbox"/> Conflicto entendido como problema	X		X	
<input type="checkbox"/> Conflicto entendido como divergencia de ideas	X	X	X	
<input type="checkbox"/> Conflicto como proceso		X		
<input type="checkbox"/> Conflicto y paz son estados que se suceden uno al otro.			X	
<input type="checkbox"/> Conflicto y paz son términos completamente antagónicos.			X	
<input type="checkbox"/> Conflicto y paz pueden coexistir simultáneamente			X	
<input type="checkbox"/> La democracia cuenta con vías para resolver los conflictos		X	X	X
<input type="checkbox"/> La democracia, en sí misma, genera conflictos, pero cuenta con cauces que los delimitan. Los conflictos en democracia son necesarios.		X	X	
<input type="checkbox"/> La democracia universitaria no puede equipararse a la democracia política	X			X
<input type="checkbox"/> Los conflictos pueden poner en peligro los sistemas democráticos		X	X	
<input type="checkbox"/> Conflicto y violencia no están inevitablemente vinculados.		X	X	
<input type="checkbox"/> Los conflictos se pueden resolver pacíficamente	X	X	X	X
<input type="checkbox"/> La polarización política ha permeado los discursos y conductas de los tres colectivos que integran la FACES.	X	X	X	X
<input type="checkbox"/> La principal causa de conflictos en la FACES es la polarización política nacional	X	X		
<input type="checkbox"/> El gobierno venezolano interviene en la Universidad a través del presupuesto, los mecanismos jurisdiccionales y el apoyo a grupos violentos. Esto es fuente de conflictos	X	X		X
<input type="checkbox"/> La violencia puede ser de diferentes tipos	X	X		X

<input type="checkbox"/> Los tres colectivos que integran la FACES, en especial docentes y estudiantes, rechazan y repudian categóricamente la violencia y consideran que tienen que actuar enérgicamente frente a la misma	X	X		X
<input type="checkbox"/> En la FACES la violencia estructural y cultural son escasas		X		
<input type="checkbox"/> La violencia en la FACES es cíclica o episódica.	X			X
<input type="checkbox"/> Dentro de la FACES hay miedo en los distintos sectores (estudiantes, docentes y empleados), producto de la acción de los grupos que ejercen la violencia.	X	X		
<input type="checkbox"/> La violencia es ejercida por actores que pertenecen a identidades políticas definidas (los que apoyan al gobierno la atribuyen a quienes lo adversan, y viceversa)	X			X
<input type="checkbox"/> El gobierno guarda silencio y no actúa para contener la violencia dentro del campus universitario.	X			X
<input type="checkbox"/> Profesores y estudiantes sienten impotencia frente a los recurrentes episodios de violencia	X	X		X
<input type="checkbox"/> El profesor desempeña un rol modelador en el aprendizaje de las prácticas democráticas		X		X
<input type="checkbox"/> Los profesores que favorecen el aprendizaje de la democracia lo hacen a título individual, no producto de una política institucional		X		
<input type="checkbox"/> Algunos profesores se caracterizan por prácticas pedagógicas anacrónicas y poco democráticas	X	X		
<input type="checkbox"/> La FACES cuenta con rasgos institucionales y allí se han venido desarrollando actividades y prácticas que favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia (diversidad, representación de los diferentes sectores, estructuras de toma de decisión, consulta para designar Directores de escuela, auge de los modelos de organismos internacionales, participación de estudiantes en órganos de co-gobierno y Centros de Estudiantes)	X	X		X
<input type="checkbox"/> La FACES tiene rasgos que no favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia (rigidez institucional, debilidades en el desempeño de las funciones, simbología antidemocrática presente en las aulas y de parte de algunos profesores)	X	X		
<input type="checkbox"/> Existen instancias y procedimientos formales en la FACES que pueden ser empleados para canalizar los conflictos en la institución	X	X	X	
<input type="checkbox"/> Las escuelas de la FACES no cuentan con mecanismos para abordar sus conflictos internos			X	
<input type="checkbox"/> Los mecanismos y procedimientos formales para el abordaje de conflictos existentes en la FACES no son apropiados ni eficaces para abordar conflictos políticos	X	X		
<input type="checkbox"/> Dentro de la FACES se han venido desarrollando iniciativas para abordar las situaciones de conflicto (grupos, empleo de los espacios formales para el diálogo, talleres, establecimiento de nexos con actores vinculados a quienes usan la violencia)	X	X		X

<input type="checkbox"/> Los miembros de la FACES consideran importante recibir formación en abordaje constructivo de los conflictos		X		
<input type="checkbox"/> La formación en abordaje de los conflictos puede darse tanto dentro como fuera del aula de clase y no tiene que limitarse a las asignaturas que integran los currículos		X		
<input type="checkbox"/> Las Escuelas de Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social proporcionan formación curricular y extra curricular en abordaje pacífico de los conflictos	X	X	X	X
<input type="checkbox"/> Las Escuelas de Antropología, Administración y Contaduría, Economía y Estadística y Ciencias Actuariales, casi no proporcionan formación, ni curricular ni extra curricular, en abordaje pacífico de los conflictos	X	X	X	X

Siglas empleadas: OP = observación participante; EP = entrevista en profundidad; C = cuestionario; y AD = análisis documental

En lo que a la compatibilidad de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas atañe, la revisión de los resultados permite concluir que dichos datos son en general consistentes entre sí; en otras palabras, no se observa que las percepciones identificadas empleando una técnica sean contrarias a las establecidas a partir de una técnica diferente, sino en todo caso diferentes o complementarias. En principio, las dos percepciones que pudieran lucir incongruentes entre sí son aquellas que hablan de conflicto y paz “como términos completamente antagónicos” y “como situaciones que pueden coexistir”; la aparente contradicción es superada cuando consideramos que se trata de maneras de definir el conflicto que están presentes entre distintos grupos en la muestra estudiada, no se trata de que la investigación haya arrojado, con base en técnicas distintas, que el mismo grupo sostenga visiones tan dispares acerca del conflicto, de manera simultánea.

En algunos casos, nos encontramos con percepciones sobre la realidad que se hicieron evidentes en las datos recabados a partir de las cuatro técnicas de recogida de información; tal es la situación en lo que atañe a la percepción existente dentro de los tres colectivos que integran la FACES respecto al grado en que la polarización política existente en

Venezuela ha permeado el devenir cotidiano de la Facultad o la relativa a que los conflictos pueden resolverse pacíficamente. En otros casos, lo que sucedió fue que alguna percepción en concreto fue detectada solamente a través de una o dos técnicas (por ejemplo, la idea de que las Escuelas de la FACES no cuentan con mecanismos para resolver sus conflictos internos); sin embargo, estas percepciones que fueron identificadas a partir de una sola técnica no contradicen el resto de los hallazgos obtenidos, más bien son expresión de la complementariedad alcanzada a partir del uso de variadas técnicas de recogida de datos. Ante esta situación, es posible afirmar que los resultados fueron independientes de las técnicas empleadas, aspecto este fundamental en términos de la credibilidad que ha de caracterizar un proceso de investigación cualitativa o naturalista.

Vistos los resultados obtenidos con la realización de la investigación de campo, huelga establecer a renglón seguido las coordenadas interpretativas que orientarán nuestra discusión de estos hallazgos. La revisión conjunta de los resultados de la investigación permite identificar la existencia de seis grandes ejes temáticos que vinculan los datos proporcionados por cada una de las técnicas de recogida de información y permiten interpretarlos de manera integrada. Tales ejes temáticos o coordenadas interpretativas son los que se exponen a continuación:

- a. *Génesis y naturaleza de los conflictos*: este eje nos permite considerar las distintas maneras de entender el conflicto que se hicieron evidentes durante la investigación de campo. Su examen reviste importancia puesto que la forma en que el conflicto es entendido influye directamente en cómo es

abordado y, por tanto, en sus posibilidades de transformación constructiva o no.

- b. *Relación conflicto-paz-democracia:* con base en los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de datos es posible trazar un mapa interpretativo acerca de cómo entiende la colectividad de la FACES la vinculación existente entre estos tres aspectos. Esta coordenada nos permitirá examinar, por ejemplo, en qué medida el conflicto y la paz son entendidos como situaciones contrapuestas o que pueden darse de manera simultánea, qué tan amplias o restringidas son las concepciones acerca de la paz prevalecientes dentro de la FACES, así como qué papel juegan los conflictos dentro de un sistema democrático.
- c. *Violencia y conflicto:* este eje interpretativo nos servirá de base para reflexionar respecto a las percepciones que la comunidad de la FACES abriga en torno a las diversas modalidades que puede adoptar la violencia en el marco de un proceso conflictivo. Así mismo, desde esta coordenada podemos abordar el estudio de la relación entre violencia y conflicto, considerando los factores que pueden favorecer una escalada de este último y, por lo tanto, el empleo de la violencia como forma de abordaje.
- d. *Naturaleza y características de los conflictos en la FACES:* los resultados obtenidos permiten no solo identificar las distintas maneras de entender el conflicto que están presentes entre los miembros de la FACES, sino también establecer cómo son

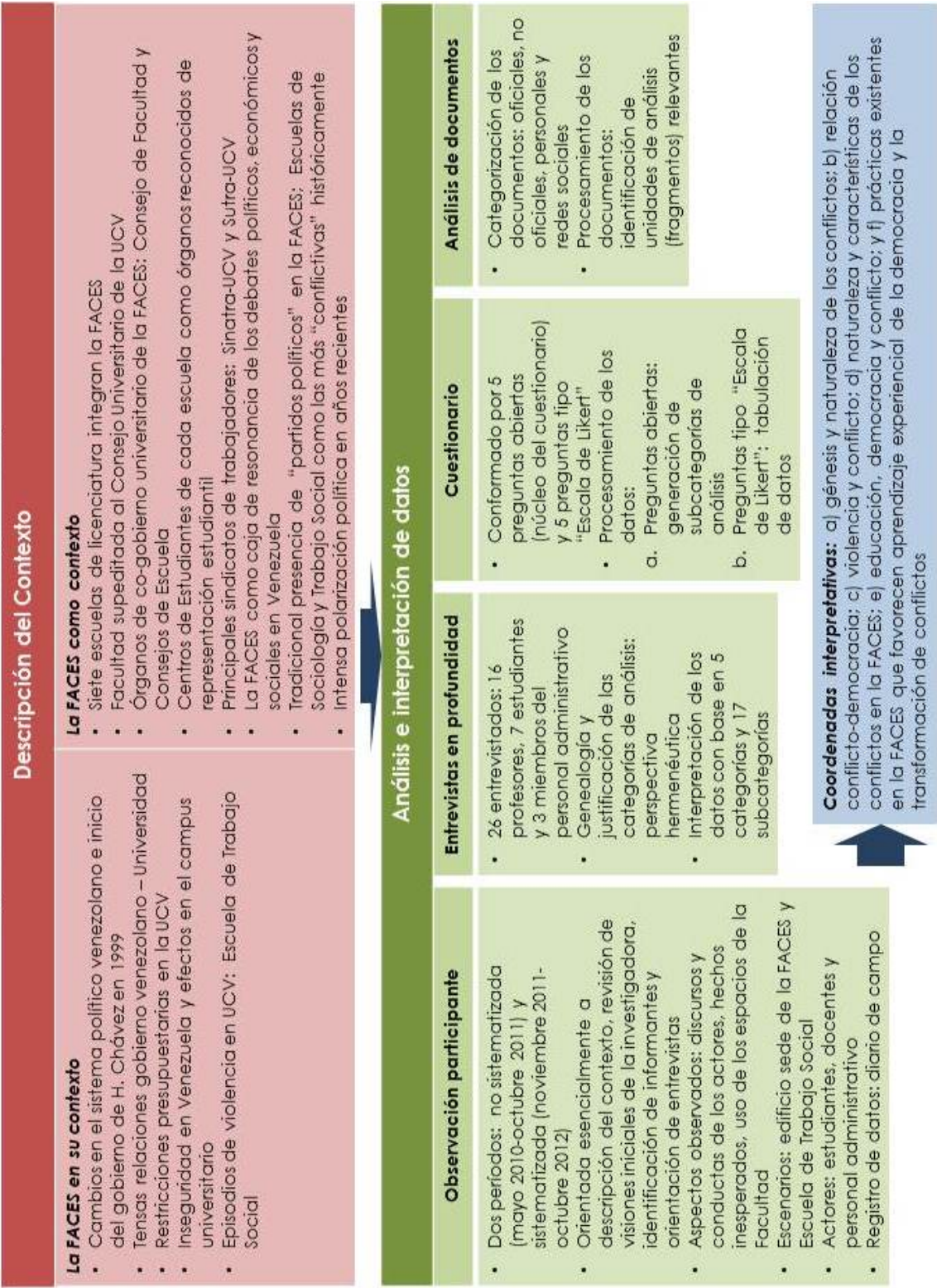
entendidos los conflictos concretamente dentro de esta organización educativa; en otras palabras, esta coordinada nos sirve de guía para debatir respecto a cómo se expresan los conflictos en la Facultad estudiada, cuáles son sus causas, características y cómo ha sido su progresión a lo largo del tiempo. Así mismo, desde este eje temático es posible examinar la relación existente entre la Facultad y el contexto socio-político y económico que la rodea, en particular la relación entre este centro de estudios y el gobierno venezolano, toda vez que dicha relación está claramente emparentada con el tipo de conflictos que actualmente están activos en la FACES.

e. *Educación, democracia y conflicto*: dados los propósitos que nos propusimos lograr al realizar esta Tesis Doctoral, esta coordinada constituye una referencia obligada. Los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas permiten interpretar cómo entiende la comunidad de la FACES el papel que la educación puede desempeñar en el desarrollo de una cultura democrática y de transformación de los conflictos, no solo de manera general, sino en particular cómo ese rol se está llevando a cabo o no dentro de la Facultad.

f. *Iniciativas y prácticas existentes en la FACES que favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia y la transformación de los conflictos*: este último eje conecta los hallazgos realizados en materia de las prácticas e iniciativas que la comunidad de la FACES ha venido desarrollando a lo largo del tiempo y que constituyen fortalezas internas en términos de que este centro universitario pueda erigirse, de manera efectiva, como un

espacio para el aprendizaje experiencial de la democracia como sistema y forma de vida, así como de los valores, actitudes y habilidades que favorecen la transformación pacífica de los conflictos y la contención de la violencia.

Figura núm. 15.- Síntesis del quinto capítulo



CAPÍTULO 6:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

6.1. Resultados de la investigación

En el epígrafe 5.2 expusimos los resultados obtenidos tras aplicar las cuatro técnicas de recogida de datos que fueron escogidas para elaborar nuestro estudio de caso acerca de las percepciones prevalecientes en la comunidad de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV en materia de conflicto, educación y democracia, así como los vínculos entre estos tres aspectos. Corresponde en este momento considerar los resultados globales de la investigación, lo que hace necesario remitirnos a los propósitos formulados para esta investigación de campo.

Propósito 1: Determinar cuáles son las percepciones sobre el conflicto que prevalecen entre los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. A este respecto, la investigación reveló la existencia de una variedad de percepciones en cuanto a la manera en que el conflicto es definido por quienes forman parte de este centro universitario, a saber: choque de intereses, choque de posiciones,

divergencia de ideas, situaciones de difícil resolución negociada o problema.

En este orden de ideas, un hallazgo de interés en el marco del estudio de caso tiene que ver con la percepción existente dentro de la comunidad estudiada acerca del conflicto como proceso. Aunque es habitual que como parte de un conflicto se produzcan eventos puntuales de choque o enfrentamiento claramente perceptibles entre dos o más actores, el conflicto suele abarcar más que estos episodios; las contradicciones que forman parte de una disputa suelen desarrollarse a lo largo de un período de tiempo -que en ocasiones puede abarcar incluso años o décadas-, e implican no solo a los temas o asuntos respecto a los cuales los actores en oposición sostienen visiones antagónicas o mutuamente excluyentes, sino que abarcan también las relaciones interpersonales, los patrones de comunicación o las estructuras sociales en las que están inmersos. Entender el conflicto como un proceso implica aceptarlo en su complejidad y dinamismo, hecho este que reviste interés en el caso que nos ocupa, pues los conflictos actualmente activos en la Facultad tienen raíces que se remontan mucho tiempo atrás.

En cuanto a la relación entre conflicto y violencia, el estudio de caso puso en evidencia la existencia de dos percepciones muy alentadoras dentro de la FACES: a) conflicto y violencia no son inseparables, y b) los conflictos pueden ser resueltos pacíficamente. Estas dos percepciones revelarían que la comunidad estudiada tiene en esencia la disposición a canalizar sus disputas de manera pacífica y comprende que la violencia es tan solo una de las posibles vías de acción a las que pueden acudir las partes de una divergencia. En lo que a la violencia concretamente atañe, es importante destacar la percepción existente en

torno a que la violencia puede manifestarse de diversas formas, que van desde la violencia psicológica hasta la violencia manifiesta, sea esta verbal o física; esta manera de entender la violencia constituye, así mismo, un hallazgo de interés, puesto que abordar la violencia suscitada en el marco de un conflicto requiere ser capaces de identificar todos los matices y modalidades que aquella puede revestir. El estudio de caso apenas permitió realizar una primera aproximación a cómo los miembros de la comunidad perciben la existencia o no de situaciones de violencia estructural y/o cultural dentro de la FACES, aspecto este que por su importancia debería ser abordado más extensamente en futuros estudios de este tipo. Para concluir con las percepciones vinculadas a la violencia, resulta necesario hacer mención a uno de los efectos más notables que ha tenido su ejercicio dentro de la Facultad: el miedo; la presencia de esta emoción en una parte de la comunidad, tal como se desprende de los testimonios obtenidos a través de algunas de las técnicas de recopilación de datos utilizadas, es un factor que está afectando el devenir cotidiano en este centro de estudios.

Finalmente, en el marco del primer propósito de la investigación, se hizo evidente la importancia que la comunidad de la FACES atribuye a la polarización política existente en Venezuela como causa de conflicto en la Facultad, hecho este que merece ser destacado puesto que coloca a la FACES en una situación distinta a la de cualquier otro centro de enseñanza en el que los conflictos obedezcan principalmente a factores académicos. A este respecto, los miembros de la FACES perciben que las diferencias políticas han permeado la vida interna de la Facultad, al punto que lo académico ha pasado a un segundo plano como causa de disputas; por otra parte, se hizo evidente que existe una tensa relación entre la Universidad y el gobierno de Venezuela producto de esa polarización, lo

que ha conducido a situaciones como la intervención de este en asuntos que competen a la propia Universidad en tanto institución dotada de autonomía, así como a un silencio cómplice por parte de las instituciones gubernamentales frente a los hechos de violencia que han venido sucediéndose dentro del campus universitario. Para los miembros de la FACES, el ejercicio de la violencia en la Facultad ha estado asociado a la existencia de distintas afiliaciones políticas, al punto que los actores identificados con las identidades políticas “extremas” presentes en Venezuela (oficialismo y oposición) tienden a culpar a sus adversarios de los hechos violentos que se han escenificado en este centro de estudios.

Propósito 2: Indagar cómo perciben los miembros de este centro educativo la relación entre democracia y conflicto. En relación con este propósito, la investigación arroja dos resultados muy alentadores en términos de cómo perciben los miembros de la FACES la relación entre democracia y conflicto: el primero tiene que ver con la percepción de que la democracia en sí misma es fuente de conflictos, y el segundo con la idea de que este sistema cuenta con los medios necesarios para canalizar las disputas que puedan presentarse dentro de la sociedad. La existencia de estas dos percepciones pone en evidencia que, en esencia, los miembros de la comunidad estudiada entienden que conflicto y democracia están estrechamente vinculados y que los procedimientos democráticos permiten abordar de forma pacífica las disputas; más aún, estas dos percepciones revelan que en la Facultad democracia y conflicto son asociados en forma esencialmente positiva.

El estudio de caso también reveló que para algunos miembros de la FACES los conflictos pueden poner en peligro a la democracia. Esta percepción, obtenida a través del uso del cuestionario, no fue explorada

en profundidad en esta Tesis Doctoral, de manera que no permite extraer mayores conclusiones respecto a la manera o los momentos en los que las disputas pueden ejercer esta acción disruptiva sobre la democracia. Sin embargo, el hecho de haber establecido su existencia constituye un aspecto que merece ser destacado, puesto que aporta a la autora y a otros investigadores interesados en el tema una clave importante en términos de aspectos que habría que trabajar en futuras investigaciones acerca de este centro universitario y, por ello, da pie para que elaboremos recomendaciones en tal sentido.

Propósito 3: Establecer las percepciones de los miembros de la FACES respecto a la forma en que la educación puede contribuir a la formación de la cultura democrática y la transformación positiva de los conflictos. Los resultados obtenidos en el marco de este propósito ponen de manifiesto que la comunidad de la FACES es consciente del rol modelador que el profesor puede desempeñar en lo que atañe al aprendizaje de las actitudes, valores y comportamientos propios de la ciudadanía democrática y el abordaje constructivo de los conflictos. Por otra parte, los resultados muestran que los miembros de la FACES estiman que la formación para la democracia y el abordaje de conflictos puede y debe darse no solo en el marco del currículo formal y el aula de clase, sino que conviene que se extienda a las actividades extracurriculares. Ambas percepciones son muy relevantes en términos de los propósitos establecidos para esta Tesis Doctoral, pues, junto a los hallazgos obtenidos en el marco del cuarto propósito, nos proporcionan claves a la hora de elaborar algunas propuestas educativas que permitan superar las debilidades que caracterizan a la FACES como centro de aprendizaje experiencial en materia de democracia y transformación de los conflictos, así como consolidar las fortalezas que ya la caracterizan.

Propósito 4: Identificar qué percepciones prevalecen dentro de esta comunidad universitaria sobre la posibilidad de desarrollar en su Facultad experiencias educativas orientadas a vivir la democracia y aprender a transformar positivamente los conflictos. Dado que es la primera vez que se realiza un estudio en la FACES orientado a esclarecer las percepciones a este respecto, los resultados obtenidos en cuanto a este cuarto propósito revisten particular relevancia. Por una parte, pudo establecerse que los miembros de la FACES consideran importante recibir formación en abordaje constructivo de los conflictos. Esta percepción constituye una muestra más de la vocación pacifista de la comunidad estudiada y pondría en evidencia la conciencia existente dentro de esta respecto a la conveniencia y necesidad de este tipo de formación.

Por otra parte, los miembros de la FACES manifestaron también sus apreciaciones en cuanto a las fortalezas y debilidades presentes en este centro universitario de cara a la posibilidad desarrollar experiencias de aprendizaje democrático y de transformación pacífica de los conflictos. Sobre este particular, las percepciones apuntaron a considerar que los profesores que están favoreciendo este aprendizaje lo hacen más por convicción individual que por la existencia de una política institucional en la materia; también pusieron de manifiesto la inconformidad frente a aquellos docentes cuyas prácticas pedagógicas resultan anacrónicas y poco democráticas. Así mismo, pudimos conocer qué iniciativas y prácticas se han venido desarrollando dentro de la Facultad que coadyuvan al fortalecimiento de las convicciones y prácticas democráticas, entre ellas la solución pacífica de las disputas (por ejemplo, la formación de grupos de reflexión o la práctica de la "consulta" para la designación de Directores de Escuela), como también aquellos rasgos de

la FACES que dificultan el aprendizaje experiencial en materia de democracia y abordaje de conflictos (rigidez institucional, simbología antidemocrática en las aulas, entre otras). Finalmente, la investigación permitió identificar qué Escuelas de la Facultad han alcanzado mayores avances en materia de educación experiencial para la democracia y la canalización pacífica de las divergencias (Estudios Internacionales, Trabajo Social y Sociología) y cuáles están más rezagadas en este ámbito (Administración y Contaduría, Antropología, Estadística y Ciencias Actuariales, y Economía). Las percepciones antes comentadas son importantes pues servirán de base para algunas de las propuestas educativas que esbozamos posteriormente en esta Tesis Doctoral.

Propósito 5: Analizar qué tipo de prácticas democráticas y de abordaje de conflictos están presentes o ausentes en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa constituida por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

Uno de los resultados más notables en relación con este quinto propósito tiene que ver con el rechazo categórico que los tres colectivos que conforman la Facultad (estudiantes, docentes y personal administrativo) han expresado respecto al ejercicio de la violencia en el campus universitario, rechazo que pone en evidencia su vocación pacifista. Así mismo, destaca el conocimiento que los miembros de la comunidad revelaron respecto a los mecanismos institucionales que están a su disposición para canalizar las disputas que se presentan dentro de la Facultad; no obstante, los informantes también hicieron referencia a la limitada efectividad y eficiencia de dichos mecanismos que son producto de la sobrecarga de conflictos a la que se han visto sometidos, pero sobre todo del carácter político, más que académico, de las disputas que actualmente están activas en la Facultad. Otro aspecto que merece

atención en los resultados obtenidos en este propósito, tiene que ver con la apreciación de los miembros de la FACES acerca de que las Escuelas que integran la Facultad no cuentan con mecanismos para abordar sus conflictos internos. Al igual que en el caso del cuarto propósito, es importante hacer referencia a las iniciativas y prácticas concretas que se han venido desarrollando en la FACES que favorecen el aprendizaje experiencial en materia de democracia y transformación de los conflictos; allí cabe mencionar la práctica de la “consulta” como mecanismo para participar en la designación de los Directores de Escuela, la tendencia a conformar grupos de reflexión en los que se debaten los problemas y temas de interés para la Facultad, las elecciones de representantes profesoraes y estudiantiles, así como un conjunto de actividades extra-académicas entre las que podemos mencionar las simulaciones de organizaciones multilaterales y los clubes de debate.

Para facilitar la visión de conjunto de los resultados obtenidos en el estudio de caso, el cuadro número 25 recoge la totalidad de los hallazgos y los presenta organizados conforme a los propósitos a los cuales están asociados.

Cuadro núm. 25.- Propósitos de la investigación de campo y hallazgos realizados

Propósitos	Hallazgos (Percepciones y Prácticas)
<i>Determinar cuáles son las percepciones sobre el conflicto que prevalecen entre los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.</i>	<input type="checkbox"/> El conflicto es un choque de intereses <input type="checkbox"/> El conflicto puede ser entendido como choque de posiciones <input type="checkbox"/> Los conflictos son situaciones de divergencia de ideas, que eventualmente pueden conducir a la violencia <input type="checkbox"/> El conflicto puede ser definido como un problema <input type="checkbox"/> Los conflictos son situaciones de difícil resolución negociada <input type="checkbox"/> El conflicto es un proceso <input type="checkbox"/> Conflicto y violencia no están inevitablemente

	<p>vinculados</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Los conflictos se pueden resolver pacíficamente. <input type="checkbox"/> Conflicto y paz pueden coexistir simultáneamente <input type="checkbox"/> Conflicto y paz son estados que se suceden uno al otro. <input type="checkbox"/> Conflicto y paz son términos completamente antagónicos. <input type="checkbox"/> La principal causa de conflictos en la FACES es la polarización política nacional, la cual ha permeado la conducta y discursos de los tres colectivos que integran la Facultad. <input type="checkbox"/> Dentro de la FACES hay miedo en los distintos sectores (estudiantes, docentes y empleados), producto de la acción de los grupos que ejercen la violencia. <input type="checkbox"/> La violencia puede ser de diferentes tipos <input type="checkbox"/> En la FACES la violencia estructural y cultural son escasas. <input type="checkbox"/> La violencia en la FACES es cíclica o episódica. <input type="checkbox"/> Profesores y estudiantes se sienten impotentes ante la violencia, y la rechazan categóricamente. <input type="checkbox"/> Profesores y estudiantes perciben que el gobierno nacional guarda silencio frente a los hechos de violencia en el campus universitario. <input type="checkbox"/> Los actos de violencia son ejercidos por quienes profesan una identidad política definida (los que adversan al gobierno la atribuyen a quienes lo apoyan, y viceversa) <input type="checkbox"/> El gobierno guarda silencio y no actúa para contener la violencia dentro del campus universitario. <input type="checkbox"/> La intervención que el gobierno realiza en la Universidad a través de las restricciones presupuestarias, los mecanismos jurisdiccionales y el apoyo a grupos violentos es causa de conflictos en la Facultad.
<i>Indagar cómo perciben los miembros de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales la relación entre democracia y conflicto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La democracia cuenta con vías para resolver los conflictos <input type="checkbox"/> La democracia, en sí misma, genera conflictos, pero cuenta con cauces que los delimitan. Los conflictos en democracia son necesarios. <input type="checkbox"/> Los conflictos pueden poner en peligro los sistemas democráticos
<i>Establecer las percepciones de los miembros de la FACES respecto a la forma en que la educación puede contribuir a la formación de la cultura democrática y la transformación positiva de los conflictos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El profesor desempeña un rol modelador en el aprendizaje de las prácticas democráticas. <input type="checkbox"/> La formación en abordaje de los conflictos puede darse tanto dentro como fuera del aula de clase y no requiere ser incluida como un contenido formal para ser transmitida.
<i>Identificar qué percepciones prevalecen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Los miembros de la FACES consideran importante recibir formación en abordaje constructivo de los

<p><i>dentro de la comunidad a ser estudiada respecto al grado en que resultaría posible desarrollar en la Facultad experiencias educativas orientadas a vivir la democracia y aprender a transformar positivamente los conflictos.</i></p>	<p>conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Los profesores que favorecen el aprendizaje de la democracia lo hacen a título individual, no producto de una política institucional ❑ Algunos profesores se caracterizan por prácticas pedagógicas anacrónicas y poco democráticas. ❑ Dentro de la FACES se han venido desarrollando prácticas y actividades que favorecen el desarrollo de habilidades democráticas (elecciones de autoridades y representantes estudiantiles, práctica de la “consulta” para participar en la designación de Directores de Escuela, debate en el aula, clubes de debate, modelos de simulación de organismos multilaterales, grupos de reflexión). ❑ La FACES tiene rasgos que no favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia (rigidez institucional, debilidades en el desempeño de las funciones, simbología antidemocrática presente en las aulas y por parte de algunos profesores) ❑ Dentro de la FACES hay miedo en los distintos sectores (estudiantes, docentes y empleados), producto de la acción de los grupos que ejercen la violencia. ❑ Las Escuelas de Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social proporcionan formación curricular y extra curricular en procedimientos para el abordaje pacífico de los conflictos. ❑ Las Escuelas de Antropología, Administración y Contaduría, Estadística y Ciencias Actuariales, y Economía, casi no proporcionan formación, ni curricular ni extra curricular, en abordaje pacífico de los conflictos
<p><i>Analizar qué tipo de prácticas democráticas y de abordaje de conflictos están presentes o ausentes en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa constituida por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, y valorar la existencia o no correspondencia entre tales prácticas y las percepciones identificadas al respecto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Existen instancias y procedimientos formales en la FACES que pueden ser empleados para canalizar los conflictos en la institución ❑ Dentro de la FACES se han venido desarrollando prácticas y actividades que favorecen el desarrollo de habilidades democráticas (elecciones de autoridades y representantes estudiantiles, práctica de la “consulta” para participar en la designación de Directores de Escuela, debate en el aula, clubes de debate, modelos de simulación de organismos multilaterales, grupos de reflexión) ❑ Dentro de la FACES, los tres colectivos que la integran (estudiantes, profesores, empleados) condenan categóricamente la violencia y han venido desarrollando iniciativas para abordar las situaciones de conflicto (grupos, empleo de los espacios formales para el diálogo, talleres, establecimiento de nexos con actores vinculados a quienes usan la violencia). ❑ Las escuelas de la FACES no cuentan con mecanismos para abordar sus conflictos internos

- | | |
|--|---|
| | <input type="checkbox"/> Los mecanismos y procedimientos formales para el abordaje de conflictos existentes en la FACES no son apropiados ni eficaces para abordar conflictos políticos |
|--|---|

El examen del cuadro número 25 permite observar la riqueza de percepciones identificadas, así como la variedad de prácticas cuya existencia pudo establecerse durante la realización de la investigación. Dado que esta Tesis Doctoral no se limita en sus ambiciones a presentar una *descripción densa* del objeto de estudio, sino que además contempla la formulación de recomendaciones orientadas a fortalecer la calidad de la vida democrática en la FACES y a fomentar el establecimiento y consolidación de una cultura de transformación de los conflictos en este centro, la autora ha considerado conveniente categorizar los hallazgos en tres grupos, en función de sus potenciales implicaciones en términos de qué tanto favorecen o desfavorecen esa vida democrática y esa cultura de abordaje constructivo de los conflictos a las que hemos hecho referencia:

- a) En el primer grupo, estarían aquellas percepciones y prácticas que en opinión de la autora constituyen fortalezas dentro de la Facultad o recursos que pueden ser capitalizados para fortalecer la cultura y quehacer democráticos en este centro, así como para emprender iniciativas de transformación de los conflictos que allí tienen lugar.
- b) En el segundo grupo, se sitúan las percepciones y prácticas que denotan maneras de entender la realidad actual de la FACES que es necesario abordar desde un posicionamiento crítico-reconstrutivo, bien porque atañen a hechos que requieren ser atendidos, bien porque se trata de percepciones que dificultan

el ejercicio de la democracia y la transformación constructiva de los conflictos en la Facultad.

- c) En el tercer grupo, se encuentran aquellas percepciones que no tienen implicaciones ni positivas, ni negativas en sí mismas; sus efectos dependerán de cómo sean asumidas.

El cuadro número 26 recoge esta clasificación y servirá de referencia a la discusión de resultados contenida en el apartado 6.2 de esta Tesis Doctoral, que presentamos a renglón seguido.

Cuadro núm. 26.- Síntesis y clasificación de los resultados obtenidos producto de la triangulación de técnicas de recogida de datos

Percepciones que constituyen un recurso que puede ser empleado en el marco de iniciativas de transformación de los conflictos y fortalecimiento democrático de la FACES	Percepciones que denotan interpretaciones de la realidad ante las cuales es necesario actuar desde una posición crítica-reconstructiva
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conflicto como choque de intereses <input type="checkbox"/> Conflicto como proceso <input type="checkbox"/> Conflicto y violencia no están inevitablemente vinculados <input type="checkbox"/> Los conflictos se pueden resolver pacíficamente. <input type="checkbox"/> Conflicto y paz pueden coexistir simultáneamente <input type="checkbox"/> La democracia cuenta con vías para resolver los conflictos <input type="checkbox"/> La democracia, en sí misma, genera conflictos, pero cuenta con cauces que los delimitan. Los conflictos en democracia son necesarios. <input type="checkbox"/> La democracia universitaria no puede equipararse a la política. <input type="checkbox"/> La violencia puede ser de diferentes tipos <input type="checkbox"/> Los tres colectivos que integran la FACES, en especial docentes y estudiantes, rechazan y repudian categóricamente la violencia y consideran que tienen que actuar enérgicamente frente a la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conflicto entendido como choque de posiciones <input type="checkbox"/> Conflicto entendido como situaciones de difícil resolución negociada <input type="checkbox"/> Conflicto entendido como problema <input type="checkbox"/> Conflicto entendido como divergencia de ideas <input type="checkbox"/> Conflicto y paz son estados que se suceden uno al otro. <input type="checkbox"/> Conflicto y paz son términos completamente antagónicos. <input type="checkbox"/> La polarización política ha permeado los discursos y conductas de los tres colectivos que integran la FACES. <input type="checkbox"/> La principal causa de conflictos en la FACES es la polarización política nacional <input type="checkbox"/> El gobierno venezolano interviene en la Universidad a través del presupuesto, los mecanismos jurisdiccionales y el apoyo a grupos violentos, lo cual es fuente de conflictos.

- ❑ El profesor desempeña un rol modelador en el aprendizaje de las prácticas democráticas
- ❑ La FACES cuenta con rasgos institucionales, y allí se han venido desarrollando actividades y prácticas que favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia (diversidad, representación de los diferentes sectores, estructuras de toma de decisión, consulta para designar Directores de escuela, auge de los modelos de organismos internacionales, participación de estudiantes en órganos de co-gobierno y centros de estudiantes)
- ❑ Existen instancias y procedimientos formales en la FACES que pueden ser empleados para canalizar los conflictos en la institución
- ❑ Dentro de la FACES se han venido desarrollando iniciativas para abordar las situaciones de conflicto (grupos, empleo de los espacios formales para el diálogo, talleres, establecimiento de nexos con actores vinculados a quienes usan la violencia)
- ❑ Los miembros de la FACES consideran importante recibir formación en abordaje constructivo de los conflictos
- ❑ La formación en abordaje de los conflictos puede darse tanto dentro como fuera del aula de clase y no requiere ser incluida como un contenido formal para ser transmitida.
- ❑ Las Escuelas de Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social proporcionan formación curricular y extra curricular en procedimientos para el abordaje pacífico de los conflictos.
- ❑ En la FACES la violencia estructural y cultural son escasas.
- ❑ La violencia en la FACES es cíclica o episódica.
- ❑ Dentro de la FACES hay miedo en los distintos sectores (estudiantes, docentes y empleados), producto de la acción de los grupos que ejercen la violencia.
- ❑ La violencia es ejercida por actores que pertenecen a identidades políticas definidas (los que apoyan al gobierno la atribuyen a quienes lo adversan, y viceversa).
- ❑ El gobierno guarda silencio y no actúa para contener la violencia dentro del campus universitario.
- ❑ Profesores y estudiantes sienten impotencia frente a los recurrentes episodios de violencia.
- ❑ Los profesores que favorecen el aprendizaje de la democracia lo hacen a título individual, no producto de una política institucional
- ❑ Algunos profesores se caracterizan por prácticas pedagógicas anacrónicas y poco democráticas
- ❑ La FACES tiene rasgos que no favorecen el aprendizaje experiencial de la democracia (rigidez institucional, debilidades en el desempeño de las funciones, simbología antidemocrática presente en las aulas y de parte de algunos profesores)
- ❑ Las escuelas de la FACES no cuentan con mecanismos para abordar sus conflictos internos
- ❑ Los mecanismos y procedimientos formales para el abordaje de conflictos existentes en la FACES no son apropiados ni eficaces para abordar conflictos políticos
- ❑ Las Escuelas de Antropología, Administración y Contaduría, Economía y Estadística y Ciencias Actuariales, casi no proporcionan formación, ni curricular ni extra curricular, en abordaje pacífico de los conflictos.

Los conflictos pueden poner en peligro los sistemas democráticos

6.2. Discusión de los resultados

6.2.1. Naturaleza del conflicto: implicaciones para su transformación

El estudio de caso reveló que entre los miembros de la FACES existen distintas maneras de concebir al conflicto: unos lo entienden como un choque de intereses, otros como desacuerdos producto de que las personas abriguen ideas distintas, otros como choque de posiciones y finalmente hay quienes equiparan el concepto de conflicto a la noción de "problema". De estas definiciones la que más se acoge al sentido estricto del término conflicto es la de "choque de intereses". La palabra choque, por una parte, refleja el enfrentamiento de actores, no necesariamente violento, que emprenden acciones con la finalidad de alcanzar sus propios objetivos, los cuales vendrían a ser la causa de fondo de tal enfrentamiento. Esta manera de entender el conflicto, como contraposición de intereses, se acoge plenamente a la definición aportada por Lederach (2000) cuando señala que "[...] el conflicto es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles" (p. 57). Se trata de una definición sencilla, en la que no se califica apriorísticamente la manera en que los actores del conflicto abordan la disputa, sino que hace énfasis en la incompatibilidad que estos perciben entre los intereses propios y los ajenos. La percepción de los actores es muy importante para que exista un conflicto, porque dos intereses que en sí mismos pudieran no ser contrapuestos entre sí, pueden llegar a desatar una disputa cuando las partes los perciben como mutuamente excluyentes; de manera inversa, los intereses de dos actores pudieran ser contradictorios entre sí, pero si estos no los perciben de esa

manera, no hay conflicto propiamente dicho sino que pudiera decirse que este se encuentra latente o es un conflicto potencial⁷⁸.

En consecuencia, un “desacuerdo de ideas” no constituye *stricto sensu* un conflicto. En todo caso, si nos acogemos a la distinción conceptual elaborada por Ferrigni, Guerón y Guerón (1980), el desacuerdo de ideas o intereses encaja más bien dentro de la noción de *conflicto de intereses* que es equivalente a la idea de *conflicto latente* o *conflicto potencial*. La importancia de distinguir entre este tipo de conceptos no radica en asumir una posición terminológica purista, sino en el hecho cierto que cada uno de estos dos tipos de conflicto -conflicto latente o de intereses y conflicto de actores o conflicto propiamente hablando- requieren abordajes distintos. Cuando un conflicto se encuentra aún en el plano de las ideas o los intereses, sin que haya acción por parte de los actores encaminada a satisfacer esos intereses, el abordaje ha de ser eminentemente preventivo. Nos encontramos aquí en el momento ideal para canalizar un conflicto pues no se ha producido aún un choque de actores. La carga emocional asociada a un conflicto latente suele ser menor, pues es probable que ninguno de los actores perciba aún a su antagonista como un contendor, cuyas acciones pueden entorpecer el logro de los objetivos propios. De todo esto se desprende que en materia de abordaje de conflictos es fundamental aprender a reconocer cuándo un conflicto se encuentra aún en su fase potencial y cuándo ha adquirido ya el carácter de conflicto de actores.

⁷⁸ A este respecto, indican Fisher, Ury y Patton (1993):

El conflicto no está en la realidad objetiva sino en la mente de las personas. La verdad es simplemente un argumento más -tal vez bueno o quizás no- para tratar las diferencias. La diferencia existe porque existe en sus mentes. Los temores, aunque infundados, son temores reales y hay que tenerlos en cuenta. Las esperanzas, aunque infundadas, pueden causar una guerra. Los hechos, aunque se verifiquen, pueden no contribuir nada a la solución del problema. (p. 27-28)

En los testimonios de algunos de los informantes, estos expresaron entender el conflicto no como cualquier diferencia, sino como situaciones de disputa en las que el logro de un acuerdo ha resultado difícil. Se trata de una interpretación de la realidad que merece tanto una clarificación conceptual, como una reflexión; para que exista un conflicto basta que dos o más actores perciban que tienen intereses contradictorios entre sí y actúen para alcanzar dichos intereses; si bien es cierto que en algunos casos lograr acuerdos para transformar el conflicto es mucho más difícil que en otros, lo que define la existencia de un conflicto no es la mayor o menor dificultad para resolverlo, sino la incompatibilidad de intereses.

Asumir el conflicto como una “situación de difícil resolución negociada” denota la existencia de una confusión entre dos aspectos que si bien están vinculados, son diferentes entre sí: por una parte, la raíz del conflicto, que no es otra cosa que la diferencia de intereses; y por la otra, el tipo de conflicto y su proceso de abordaje, que ciertamente puede ser más o menos complejo. Al percibir el conflicto como una situación de difícil resolución negociada prácticamente se está indicando que esto es válido para todos los conflictos; como es de esperar, esta interpretación nos coloca, *a priori*, en una actitud negativa frente al conflicto. Muy probablemente, la inclinación a definir el conflicto como una diferencia que necesariamente tiene que ser profunda o difícil de resolver en parte es producto de esa concepción negativa acerca del conflicto que ha prevalecido en el pasado y que comentamos en el epígrafe 2.3 de esta Tesis Doctoral. Por otra parte, podemos acudir al paradigma crítico para explicar esta percepción: en una comunidad como la FACES, donde sus miembros han observado la perpetuación de las disputas, el ejercicio de la violencia y la falta de resultados arrojados por iniciativas de abordaje

pacífico, es comprensible que algunas personas hayan construido esta interpretación acerca del conflicto.

Algunos de los informantes que fueron consultados perciben el conflicto como una diferencia en términos de “posiciones”, más que de “intereses”. Estos testimonios requieren, así mismo, una aclaración conceptual a tener presente en un trabajo como este, en el que uno de los pilares teóricos es la teoría de la transformación de conflictos. La teoría de la negociación establece una clara distinción entre *posición* e *interés*; una posición puede ser entendida como la solución que una persona o grupo ha decidido que le convendría en el marco de una negociación determinada (Fisher et al., 1993); en otras palabras, la posición de un actor (en singular) viene dada por el acuerdo que este considera más satisfactorio para resolver el conflicto, por supuesto, visto desde la perspectiva propia y sin considerar los intereses o necesidades que pueden tener aquellos otros individuos con los cuales se discrepa. De allí que las posiciones sean rígidas y que las negociaciones con base en posiciones se conviertan con excesiva frecuencia en un toma y daca, un estira y encoje en el que cada una de las partes trata de obtener concesiones por parte de los otros. En una negociación de posiciones, la lógica que guía a cada actor se podría resumir así: “yo tengo la razón y tengo que convencerte de que estás equivocado y debes ceder”; en otras palabras, la negociación se torna competitiva.

Al negociar con base en posiciones las partes del conflicto no se preocupan por ir más a fondo con la finalidad de esclarecer cuáles son sus intereses, es decir, cuáles son las necesidades, temores, deseos o inquietudes que les llevan a asumir determinadas posiciones. La transformación de los conflictos es muy clara a este respecto: para

transformar el conflicto y abordarlo constructivamente, es imprescindible atender las necesidades de fondo de las partes, en lugar de aferrarse a defender posiciones rígidas que con frecuencia impiden ver las compatibilidades existentes entre los actores y alcanzar acuerdos mutuamente satisfactorios.

La manera en que las partes de un conflicto entienden la disputa, si la definen sobre la base de intereses o de posiciones, es un hecho que podemos analizar desde los planteamientos del paradigma interpretativo-simbólico, que nos plantea que los hechos sociales no son objetivos sino el resultado de las interacciones simbólicas entre los actores que en ellos participan. Recordemos que de acuerdo con este paradigma, la conducta de los seres humanos frente a las “cosas” (ya se trate de objetos tangibles, hechos concretos, ideas o conceptos) es producto del significado que estas tienen para ellos (Blumer, 1982), deriva de la interpretación que los sujetos realizan de la situación que les vincula (ver cuadro número 5 elaborado con base en los planteamientos de Sáez (1993) en el apartado 3.4). Enmarcar el proceso de abordaje de un conflicto como un choque de posiciones o de intereses influirá en las interpretaciones que los actores hagan de dicho conflicto y, por lo tanto, constituye un factor que reviste la mayor importancia. En atención a los planteamientos del paradigma interpretativo-simbólico, entender el conflicto como un choque de posiciones dificulta su abordaje al atribuirle a la disputa un sentido rígido y de antagonismo difícilmente reconciliable.

Finalmente, asumir el conflicto como un problema, tal como expresaron algunos de los informantes en sus testimonios, acarrea un doble perjuicio en términos de sus posibilidades de transformación. En sí misma, la palabra “problema” suele llevar asociada una carga emocional

negativa. Como parte de la construcción intersubjetiva que en sociedades como la nuestra hemos hecho de este término, cuando pensamos en un problema automáticamente lo asociamos a incomodidad, a algo que necesita ser resuelto porque de una u otra manera nos causa malestar. Por otra parte, no todo problema es fuente de conflicto. A este respecto, el paradigma crítico de la educación y la teoría de la transformación de los conflictos proponen un nuevo entendimiento acerca del conflicto: en lugar de emplear una palabra como “problema” para definirlo, aluden al conflicto como una “oportunidad”, un término al que habitualmente atribuimos una significación positiva.

Esta breve reflexión en torno a la percepción de conflicto como “problema” o como “oportunidad”, nos conduce a retomar la argumentación que desarrollamos en el apartado 3.4 en torno a las diferencias entre los paradigmas interpretativo y crítico en las Ciencias de la Educación. De acuerdo con el paradigma interpretativo, el hecho de que en una comunidad como la FACES, o al menos parte de ella, las personas perciban el conflicto como un “problema” es producto de un proceso de construcción intersubjetiva; la dificultad radica en que este paradigma no aporta elementos para comprender por qué es así, qué ha conducido a que los sujetos asuman tal interpretación sobre el conflicto. El paradigma crítico, por otra parte, nos invita a mirar el contexto socio-histórico dentro del cual esta interpretación fue elaborada, cuáles condicionantes estructurales contribuyeron a su desarrollo. Conociendo las circunstancias en las que se ha desenvuelto la Facultad al menos durante la última década, cabría preguntarse: ¿qué influencia ha tenido este contexto social en la forma en que los miembros de la comunidad definen el conflicto?, ¿en qué medida el uso de la violencia y el carácter

destrutivo que con frecuencia ha caracterizado los conflictos dentro de este centro educativo por más de una década ha contribuido a que algunos actores sociales, en especial los más jóvenes, vean el conflicto como un “problema” o como un “choque de posiciones”? Estas preguntas tienen plena cabida desde el punto de vista del paradigma crítico y aportan sentido a una hipótesis como la siguiente: en la medida en que los miembros de la comunidad han vivido el conflicto como una situación negativa, tenderán a interpretarlo y abordarlo como algo negativo.

De lo anteriormente planteado se colige que es importante actuar sobre estas formas de entender el conflicto presentes en la FACES (choque de posiciones, problema), pues estas favorecen la adopción de aproximaciones competitivas a la hora de canalizar las disputas. Ahora bien, no solo es importante propiciar una comprensión positiva del conflicto entre los miembros de la comunidad a través de la educación, sino también fomentar a través de la enseñanza un conjunto de valores que resten espacio a la violencia como opción frente a los conflictos. A este respecto, Lederach (2000) realiza un análisis que es claramente convergente con algunos de los postulados de John Dewey que hemos considerado en los capítulos precedentes. En el epígrafe 1.2, por ejemplo, hicimos referencia a la Filosofía Pragmática a la que adscribe Dewey, que tiene como uno de sus rasgos una concepción individualista del ser humano; precisamos allí que tal concepción dista mucho de aquella derivada de la exaltación de una cultura competitiva y pecuniaria que Dewey critica con gran vigor; por el contrario, el individualismo deweyano se basa en la interacción social: el ser individual solo alcanza su plena realización en el marco de una comunidad de cooperación en la que pueda desplegar sus potencialidades al servicio del desarrollo de los otros. Luego, en el epígrafe 2.2, en el que abordamos la relación entre

democracia y conflicto, consideramos nuevamente la crítica que John Dewey hace a la cultura competitiva tan promovida dentro de la concepción democrática liberal; señalamos allí que la competencia nos condena a ver las divergencias desde una posición que favorece la depredación mutua o el triunfo de los más poderosos. A partir de ese planteamiento indicamos que Dewey es un enérgico promotor de la idea de interdependencia, esencial para el abordaje de los conflictos pues invita al ejercicio de la razón, al diálogo y la puesta en común.

Al igual que Dewey, Lederach (2000) considera que la promoción de la competencia como un valor dentro del proceso educativo acarrea un conjunto de perjuicios, entre ellos la entronización y la exaltación de la violencia:

La educación suele dar por sentado que en las interacciones humanas la plena realización no puede producirse sin ganar o ser superior en la competencia. A menudo se enfoca la cuestión como que podemos alcanzar nuestras metas únicamente si 'ellos' no logran las suyas. Es decir, tienen que ser contrastadas la "competitividad" y la "cooperación", y aquélla se valora sobre ésta. (p. 44)

En otras palabras, el fomento de una cultura competitiva a través de la educación favorece el desarrollo de actitudes conforme a las cuales la solución al conflicto pasa por la neutralización del otro, ya que si la única manera en que yo puedo obtener mis intereses es a costa de ese otro, tengo que superarlo, he de vencerlo. Como indica Lederach (2000): "[...] la violencia está justificada para defender o lograr 'lo nuestro', es decir, para ganar" (p. 44). Como es lógico, la competencia o la cooperación se pueden fomentar no solo desde los contenidos, sino desde las prácticas educativas que son empleadas en el aula, aspecto este que tratamos

ampliamente en el epígrafe 1.3 cuando abordamos los planteamientos de John Dewey en torno a las condiciones de aprendizaje.

Sin negar las predisposiciones naturales que una persona pueda tener hacia el ejercicio del diálogo o la tolerancia, tan esenciales para el ejercicio de la cooperación, está claro que este tipo de actitudes y habilidades se pueden desarrollar a través del proceso educativo, más si este reviste una naturaleza experiencial como la que es aireadamente defendida por John Dewey. Si en el centro educativo se le proporciona al educando (y a los educadores) la posibilidad de poner en práctica tales habilidades, el proceso de aprendizaje será mucho más efectivo, pues es a través de la experiencia que el individuo puede verdaderamente desarrollar hábitos y encauzar sus instintos.

6.2.2. Conflicto, paz y democracia

Continuando con el análisis de los resultados del estudio de caso, es importante considerar la relación que los informantes establecieron entre los términos "conflicto" y "paz". Gracias a la segunda pregunta del cuestionario mixto fue posible determinar que, al menos entre los informantes consultados, prevalecen tres maneras de ver dicha relación: a) se trata de términos opuestos, pero entre los cuales existe una relación secuencial; b) son condiciones que pueden darse simultáneamente; y c) constituyen situaciones completamente antagónicas, si hay conflicto no puede haber paz. A partir de estas respuestas, pareciera posible inferir que la idea de paz que animó argumentaciones como las expresadas en los literales (a) y (c), es la de paz entendida como ausencia de conflictos, en particular, de conflictos expresados por la vía de la violencia física.

Para reflexionar acerca de estas concepciones sobre el nexo entre conflicto y paz, el modelo de Johan Galtung es, sin duda, el más apropiado por su amplitud y profundidad. La paz no puede ser entendida solamente en términos negativos (ausencia de violencia directa) y el que haya conflicto no necesariamente debe ser visto como ausencia de paz. Paz y conflicto pueden coexistir, pero más allá de tal coexistencia resulta necesario establecer de qué tipo de paz estamos hablando; en este punto conviene retornar a la reinterpretación que realizamos de la concepción galtungsiana de la paz en el cuadro número 7 (página 192), con la finalidad del llevarla al ámbito educativo. De acuerdo con lo indicado en este cuadro, puede existir una situación de *paz positiva directa*, pero eso no significa que haya *paz positiva estructural*; si esta última está ausente, esto puede ser causa de conflicto. En una situación de ausencia de paz estructural, habría paz, *un* tipo de paz, y conflicto, simultáneamente. En definitiva, junto a las percepciones del conflicto como desacuerdo, choque de posiciones, situaciones de difícil solución negociada o problema, la forma de entender la paz merece ser debatida, reflexionada y reelaborada para ampliar el universo de construcciones simbólicas desde el cual una comunidad como la FACES aborda categorías como conflicto y paz, tan importantes para la cultura democrática.

En lo que a la relación entre conflicto y democracia atañe, el estudio de caso puso en evidencia la existencia de dos percepciones muy positivas en la FACES: por una parte, la idea de que la democracia cuenta con medios para abordar los conflictos pacíficamente y, por la otra, la de que la democracia, por sus propias características (libertad de pensamiento y expresión, entre otras), es fuente de conflictos. Estas dos

percepciones encajan plenamente dentro de la caracterización de la democracia que elabora Salamanca (2000), a la que hicimos referencia en el segundo capítulo de esta Tesis Doctoral. Allí indicamos, por una parte, que este autor concibe la democracia como un escenario de mediación política, de creación de medios para la canalización de las disputas, de provisión de espacios públicos en los cuales llevar a cabo la solución pacífica de los conflictos; por otra parte, comentamos también su afirmación de que la democracia hace posibles los antagonismos, permite el ejercicio de las diversidades y el desacuerdo, y de hecho estos constituyen su razón de ser. Estas convicciones están presentes dentro de la FACES y constituyen un terreno fértil para adoptar medidas concretas para la renovación de la democracia institucional y la canalización constructiva de los conflictos. Estas dos percepciones constituyen dos de las mayores fortalezas de la FACES que pueden contribuir a hacer de la Facultad un auténtico centro de aprendizaje experiencial de la democracia y la transformación de los conflictos.

Los testimonios de los informantes en relación con el vínculo entre democracia y conflicto permiten realizar un par de reflexiones adicionales. En primer lugar, entender la democracia como fuente de conflictos es plenamente compatible con la percepción de que esta constituye una vía, un sistema que provee los medios adecuados para canalizar las divergencias en forma pacífica y constructiva. En todo sistema social hay conflicto, pero en el caso de las democracias, como atinadamente apuntaron algunos informantes, ciertos rasgos de este modo de vida y forma de organización política (libertad de elección, libertad de expresión, participación, entre otros) contribuyen a que los conflictos sean más visibles. Sin embargo, la democracia dispone también de unos límites, cuenta con diques de contención encaminados a propiciar que esos

antagonismos se desarrollen de manera pacífica, sin necesidad de recurrir a violencia de ningún tipo.

En segundo lugar, la percepción de que la democracia necesita del conflicto puede ser interpretada desde las aportaciones de John Dewey y sus ideas acerca de las diferencias individuales, y la concepción de la democracia comunicativa, en virtud del papel positivo que esta concepción atribuye las diferencias. Recordemos que la Filosofía Pragmática de la que Dewey es exponente promueve el individualismo entendido no como autosuficiencia o egoísmo, sino como reconocimiento de lo que es peculiar a cada individuo y constituye la base para su contribución a la sociedad; en el planteamiento deweyano, la diferencia enriquece porque en la medida que cada persona participa en las interacciones sociales compartiendo lo que le es propio y le distingue de los demás, no solo se reafirma a sí misma, sino que contribuye a que los otros se desarrollen también en su individualidad. En tal sentido, para Dewey la palabra clave sería "interdependencia": somos seres individuales, con inclinaciones y atributos que nos diferencian de los otros, pero somos interdependientes con esos otros, requerimos de su presencia y de la interacción con ellos justamente para que nuestra individualidad florezca plenamente. Se trata de un planteamiento que, tal como afirmamos en el epígrafe 2.2, es totalmente compatible con la concepción democrática comunicativa, pues esta asume las diferencias como riqueza, como recurso para construir nuevos significados y entendimientos intersubjetivos. Asumir las diferencias, los contrastes, los antagonismos como un recurso, como algo que nos enriquece, constituye una de las piedras angulares de la teoría y praxis de la transformación de conflictos y es la base mínima indispensable requerida para abordarlos con sentido pacífico y constructivo.

6.2.3. El conflicto como proceso y la violencia como opción de abordaje

Una de las percepciones más alentadoras que pudieron establecerse a través de la realización del estudio de caso en la FACES radica en la comprensión que parte de la comunidad de este centro académico tiene del conflicto como un proceso, más que como un hecho puntual. Entender el conflicto como un proceso constituye un punto de partida importante para su abordaje constructivo; con base en las entrevistas en profundidad fue posible establecer que los informantes comprenden que el conflicto pueden transitar por distintos niveles o fases, puede escalar desde un punto en el que la disputa se caracteriza apenas por la tensión entre los actores, a un nivel de mayor intensidad en el que se produce un choque entre los actores (no violento), o incluso a un estadio mayor que puede conllevar a que se traspase el umbral de violencia⁷⁹.

Entender el conflicto como un proceso resulta fundamental en el marco de la de transformación del mismo, puesto que las formas de intervención a emplear variarán conforme a cuál sea la fase o etapa en la que se encuentre dicho conflicto en el momento presente. El ideal en materia de abordaje de los conflictos es poder emplear medidas preventivas que permitan evitar su escalada a niveles de mayor intensidad; sin embargo, cuando ya el conflicto es abierto y las diferencias de intereses de las partes se han hecho manifiestas en las acciones que estas emprenden para lograr tales intereses, el abordaje debe orientarse a la

⁷⁹ Ury (2000) analiza el proceso del conflicto a través de la noción de escalada del conflicto. De acuerdo con este autor, un conflicto puede transcurrir por las siguientes fases: a) tensiones latentes; b) conflicto abierto; c) lucha de poder; y d) conflicto destructivo. Esta última fase tiene lugar cuando los actores traspasan el umbral de violencia y emplean las acciones violentas para alcanzar sus objetivos.

resolución-transformación; y si nos encontramos en una lucha de poder que transita hacia el uso de la violencia, la transformación del conflicto deberá estar acompañada de medidas de contención de esta última. Por otra parte, cuando un conflicto se encuentra latente o transita apenas sus primeras manifestaciones, los actores suelen experimentar emociones menos intensas, tales como el malestar o incomodidad, pero a medida que gana intensidad la tensión se torna más fuerte y este es precisamente uno de los factores que complejiza su resolución; de allí la importancia que Lederach y Maisse (2003) atribuyen de manera expresa al trabajo con las emociones en el momento de emprender un proceso de transformación del conflicto.

Comprender el conflicto como un proceso que puede alcanzar diversas fases o niveles de intensidad reviste gran interés en el marco de esta Tesis Doctoral. Tal como hemos dejado sentado en el capítulo segundo, el conflicto es consustancial a la vida en democracia, de allí que citáramos a Salamanca (2000) cuando hace referencia a este sistema como la *organización política del desacuerdo*; pero además, Salamanca nos habla también de la *consensuabilidad* para indicar que la construcción de consensos en democracia es un proceso, pues los consensos no pueden ser estáticos, deben redefinirse conforme las sociedades van cambiando y evolucionando. Esta idea concuerda plenamente con la definición deweyana de democracia como un modo de vida que está sujeto a reconstrucción permanente, como ya comentamos en el epígrafe 2.4 (ver cita en página 114). Re-explorar, re-descubrir y rehacer la democracia, como indica Dewey, implica entre otras cosas abordar los procesos conflictivos tomando en cuenta cómo varían sus manifestaciones a lo largo del tiempo, para así redefinir los consensos alcanzados en torno a los motivos de disputa.

En el caso de estudio que nos ocupa concretamente en esta investigación, es obvio que los conflictos que tienen lugar dentro de una comunidad como la FACES han experimentado cambios con el transcurrir del tiempo y que en la coyuntura reciente han derivado en el cruce del umbral de violencia. Tenemos aquí un aspecto que no puede ser perdido de vista al realizar recomendaciones acerca de cómo abordar los procesos de conflicto dentro de este centro educativo, pues el uso de la violencia indica que las tareas de transformación requerirán eventualmente adoptar medidas de contención de la misma. Así mismo, que los conflictos en la FACES hayan escalado a lo largo del tiempo nos invita a reflexionar acerca de la necesidad de actuar en todos y cada uno de los cuatro niveles que abarcan los procesos de transformación constructiva de las divergencias a los que hicimos referencia en el epígrafe 3.2, a saber: personal, relacional, institucional y cultural (Lederach & Maise, 2003).

6.2.4. Los procesos de conflicto en la FACES

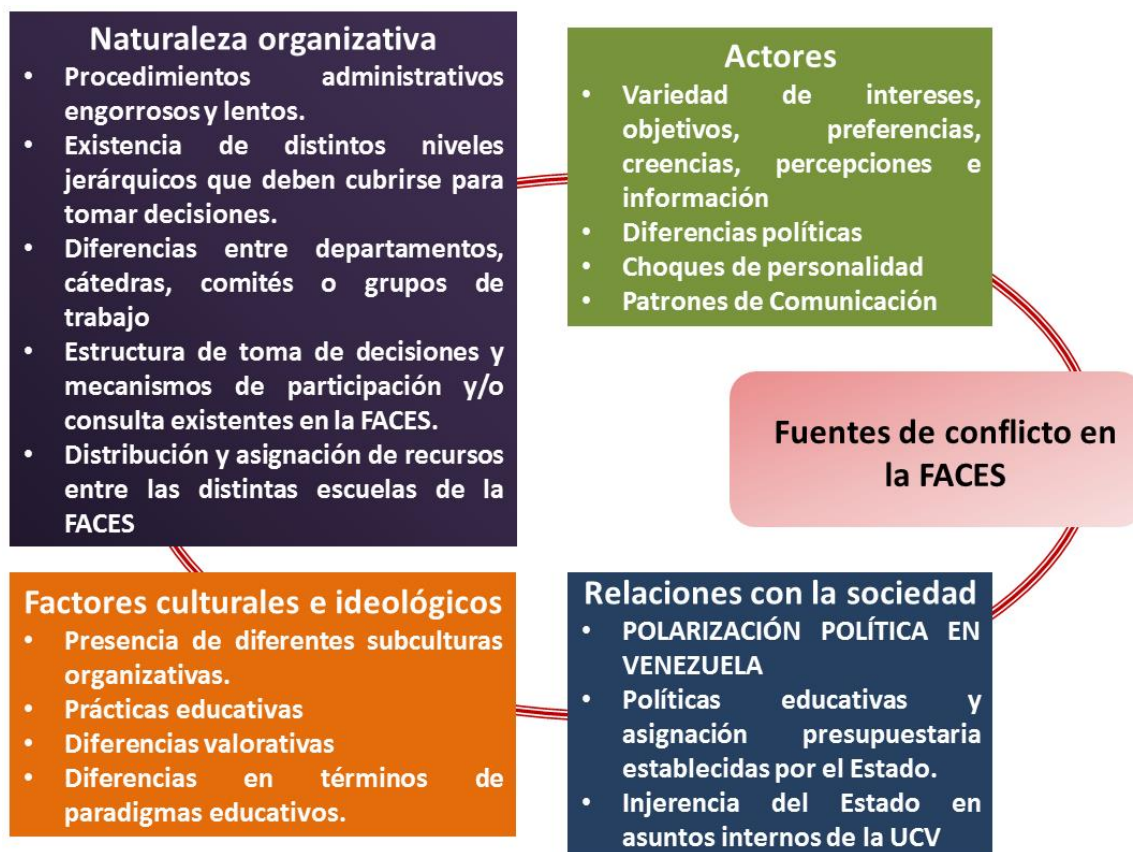
El estudio de caso arrojó que los miembros de la FACES perciben que la principal causa de conflicto en la Facultad actualmente es la polarización política que ha venido cobrando terreno en Venezuela y ha llegado a impregnar las interacciones dentro de la propia Universidad y la Facultad. Así lo expresaron los informantes en sus testimonios y así se ha hecho evidente en el funcionamiento interno de la Facultad cuando observamos, por ejemplo, el contenido de los discursos que son utilizados en instancias como los órganos de co-gobierno universitario o las prácticas que se han venido tejiendo en torno a los procesos electorales internos en

la Universidad. Al destacar la polarización como causa de conflicto nuestra intención no es hipostasiar la existencia de otros motivos de divergencia; estos existen y de hecho los informantes aludieron a ellos en sus testimonios. En todo caso, lo que ha sucedido es que la polarización política se ha erigido como una suerte de fuerza centrípeta que ha hecho que las otras causas de disputa pasen a girar en torno a ella, haciendo más complejo el mapa de conflictividades internas en la Facultad. Si nos basamos, por ejemplo, en la figura número 8, que fue presentada en el apartado 3.5 (p. 189) con la finalidad de sintetizar los distintos tipos de causas de conflicto a nivel educativo a las que hace referencia la concepción micropolítica, pudiéramos representar las causas de conflicto en la FACES tal como se describe en la figura número 16, *infra*. Puede observarse en esta figura que hemos destacado las causas que están enmarcadas en las relaciones con la sociedad, haciendo particular énfasis en la polarización política en Venezuela.

Partiendo de esta percepción acerca del papel que la polarización política está desempeñando como causa de conflicto en la Facultad, conviene reflexionar sobre los rasgos peculiares que han caracterizado a las disputas dentro de esta organización educativa. Está claro que no todos los conflictos son iguales; en algunos casos, las partes pueden sostener discusiones acaloradas y las emociones pueden ser intensas, pero en esencia logran resolver el conflicto pacíficamente; en otros casos, más allá de la intensidad emocional y de las acciones emprendidas por los actores del conflicto, este puede tomar tiempo para resolverse; hay conflictos en los que se alternan periodos caracterizados por el empleo de la violencia, con periodos en los que esta está ausente; en otros conflictos, la violencia es utilizada por uno o más actores de manera recurrente. Entonces, cada conflicto tiene su propia dinámica y por ello

requiere ser abordado en función de los rasgos que le son peculiares; de allí que resulte imprescindible mirar cómo concretamente se han manifestado los procesos de conflicto en la Facultad.

Figura núm. 16.- Causas de conflicto en la FACES



Fuente: Elaboración propia

Cuando analizamos los antecedentes de la teoría y praxis de la transformación de conflictos en el epígrafe 3.1, hicimos referencia a que una de las principales contribuciones que realizó Edward Azar al surgimiento de la perspectiva transformadora radicó en su conceptualización de los *conflictos sociales prolongados* o *intratables*, concepto este que permitió establecer una diferenciación entre distintos tipos de conflicto y apreciar que para algunos de ellos el abordaje debía ser de largo plazo, tal como señalaría después la teoría de la

transformación de conflictos. Llegados a este punto, consideramos necesario revisar con más detalle el planteamiento hecho por Azar, ya que algunos de los elementos presentes dentro de su caracterización de los conflictos sociales prolongados pudieran resultar de utilidad para el estudio de caso que nos ocupa en esta Tesis Doctoral: la FACES.

Azar (2002) desarrolla la noción de conflicto social prolongado o conflicto intratable para aplicarla al estudio de conflictos entre comunidades, que en algunos casos alcanzan envergadura internacional o transnacional. Es obvio que en nuestro caso no estamos hablando de una situación de esta naturaleza, puesto que nuestro foco de interés se centra en un centro educativo; sin embargo, los rasgos que Azar atribuye a un conflicto social prolongado o intratable pueden ser utilizados como herramienta heurística para analizar situaciones como las que se vienen presentando en la FACES, nuestro objeto de estudio. Huelga recordar en este punto la afirmación que realizáramos en el apartado 3.5 de esta Tesis: al emplear categorías desarrolladas en el marco del Manejo de Conflictos al estudio de organizaciones o centros educativos, no estamos asumiendo una postura de transferencia analógica de un ámbito al otro, sino que estamos empleando dichas categorías como una herramienta de interpretación que puede ser útil, pero que debe ajustarse al contexto educativo en el cual será utilizada.

Para justificar nuestro interés en emplear los planteamientos de Azar al interpretar el caso de la FACES conviene recordar brevemente las reflexiones que realizamos en los epígrafes 3.4 y 3.5 de esta Tesis Doctoral. En el epígrafe 3.4 contrastamos tres grandes paradigmas en el marco de la teoría educativa (positivista, interpretativo y socio-crítico); a lo largo de este epígrafe pudimos observar que dada la preeminencia que el

paradigma positivista ha tenido en el desarrollo de la teoría educativa, durante mucho tiempo el conflicto fue tratado de manera muy limitada al interior de aquella y fue visto fundamentalmente desde una perspectiva negativa, identificándolo con una patología o disfunción. Los paradigmas interpretativo y socio-crítico ampliaron el debate sobre este tema y aportaron nuevos puntos de vista desde los cuales abordar el estudio del conflicto como parte de los procesos educativos; el paradigma socio-crítico, en particular, plantea una visión del conflicto que es cónsona con los argumentos de la transformación de conflictos y lo entiende como un proceso social potencialmente positivo. En el epígrafe 3.5 acometimos el estudio de la concepción micropolítica de la educación, inscrita dentro del paradigma socio-crítico, tomando como referencia a autores como Stephen Ball (2012/1987), su máximo exponente, con la intención de contar con mayores elementos de análisis para estudiar las características de los conflictos que se escenifican en el marco de las organizaciones educativas.

La revisión del paradigma crítico de la educación y, dentro de este, de la concepción micropolítica, ciertamente nos ha aportado herramientas de gran utilidad para analizar el caso de estudio que nos ocupa en esta Tesis; sin embargo, este tiene rasgos muy peculiares, ya que en los conflictos que tienen lugar en la FACES se mezclan factores propiamente académicos o educativos, con factores de naturaleza eminentemente política y extra-académica (considerados en el epígrafe 5.1.1) que escapan a las taxonomías tradicionales respecto a la génesis de los conflictos en los centros de enseñanza. De allí que para la autora de esta Tesis Doctoral resulte interesante incorporar herramientas de análisis como la desarrollada por Azar, en clave netamente interpretativa y sin aspirar a transpolar de manera automática dicho modelo.

Los conflictos en la FACES no pueden ser explicados exclusivamente con base en conceptos como los que propone la concepción micropolítica (poder, control, metas, ideologías, entre otros). El desarrollo de los procesos de conflicto en este centro de estudios requiere, por una parte, adoptar lentes interpretativos que permitan observar su dinamismo. En el caso de la FACES, no es posible hablar de un ciclo de conflicto definido, con momentos de génesis, maduración, retroceso y término claramente identificables; por otra parte, se trata de un proceso que se ha venido prolongando a lo largo del tiempo y que se ha caracterizado por la integración de viejas disputas, con otras de nuevo cuño; finalmente, es un proceso de conflicto en el que la violencia ha estado presente y, vale decir, esta ha sido propiciada tanto desde dentro como desde fuera de la Facultad. En el cuadro número 27 exponemos los rasgos que Azar (2002) atribuye a un conflicto social prolongado y hacemos referencia a cómo pudieran traducirse esos rasgos en el caso de la FACES.

Cuadro núm. 27. – Contraste entre las características de los conflictos sociales prologados según Edward Azar y los rasgos de los procesos de conflicto en la FACES

Criterios de análisis	Conflictos sociales prolongados según Azar	Rasgos de los conflictos en la FACES
Causas de las disputas	Son conflictos en los que las necesidades humanas, particularmente las necesidades de aceptación y reconocimiento, constituyen la principal motivación de la disputa.	Están implicadas necesidades humanas de aceptación y reconocimiento vinculadas a la existencia de grupos con identidades políticas distintas, las cuales reflejan, a su vez, los patrones de afiliación política prevalecientes en Venezuela. Estos grupos son tres, esencialmente: a) oficialista, también denominado "chavista" ⁸⁰ ; b) oposición, también denominado "antichavista"; y c) sector no identificado ni con el gobierno, ni con la oposición, al que

⁸⁰ El nombre "chavista" es producto de la identificación del gobierno nacional con la figura del expresidente de Venezuela, Hugo Chávez Frías, recientemente fallecido, quien gobernó el país por 14 años.

		con frecuencia se le denomina como “grupo de los ni-ni”.
Actores del conflicto	La disputa tiene lugar entre distintas comunidades, entendidas estas como grupos humanos politizados, conformados por personas que comparten determinados rasgos étnicos, religiosos, lingüísticos u otras identidades culturales.	El conflicto que predomina o atraviesa todos los otros conflictos que tienen lugar dentro de la FACES actualmente es de naturaleza política y tiene lugar entre grupos altamente politizados, cuyos patrones de identidad derivan de la afiliación a una u otra identidad política (<i>ergo</i> , oficialistas, opositores y no identificados).
Ciclo del conflicto	Están presentes una hostilidad e inseguridad persistentes, caracterizadas por la sucesión de periodos de crisis y violencia armada, sin que resulte posible identificar un ciclo de conflicto claro que transite por las fases de génesis, madurez, reducción y término.	En la FACES se ha observado la sucesión de periodos en los que hay enfrentamiento abierto entre estos grupos, que con frecuencia han implicado el uso de la violencia (incluso con el empleo de armas de fuego) y periodos de latencia en los que no hay confrontación directa o violencia, pero subsisten actitudes de rechazo entre los miembros de unos y otros grupos. Entonces, se trata de procesos de conflicto que no han transitado de manera lineal por el ciclo del conflicto que describe Azar, de forma tal que no es posible identificar fases de génesis, maduración, reducción y culminación claramente acotadas. El uso de la violencia, en el caso de la FACES, ha estado asociado más a unos actores que a otros, de manera que no puede hablarse de una hostilidad abierta y de agresión por parte de todos los sectores, pero sí de actitudes hostiles o de rechazo entre los diferentes grupos.
Interacciones entre los actores	Las interacciones entre los grupos en conflicto varían en intensidad y frecuencia, pudiendo observarse periodos de conflicto abierto (es decir, enfrentamiento observable, aunque no necesariamente violento) y periodos de latencia (momentos en los que no hay enfrentamiento directo entre los grupos). Pero en todo caso, la hostilidad entre los grupos permanece a lo largo del tiempo.	
Fin del conflicto	No existe un punto de finalización del conflicto, una vez que el enfrentamiento armado se ha convertido en <i>el statu quo</i> .	No aplicable en el sentido que no puede hablarse en la FACES de conflicto armado, sino, en todo caso, de episodios de violencia manifiesta que eventualmente implican el uso de armas.
Dimensiones que abarca el conflicto	El conflicto tiende a expandirse tanto en términos de los actores que en él participan, como de los asuntos o temas sobre los cuales difieren tales actores.	No se ha evidenciado como tal una expansión del conflicto, en el sentido de que se hayan involucrado nuevos actores y temas dentro de las disputas. Lo que sí ha sucedido es que la polarización política presente en Venezuela ha actuado como fuerza centripeta, absorbiendo las

	causas tradicionales de conflicto presentes en este centro académico (presupuestarias, de paradigmas educativos, interpersonales, entre otras), de manera que estas últimas han pasado a gravitar en torno a esa variable de orden político.
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Azar (2002)

Desde esta perspectiva, puede observarse que el caso de la FACES trasciende o escapa en ciertos aspectos a los parámetros de análisis que nos proporciona una concepción como la micropolítica, pues involucra variables que van más allá de la estructura, procesos, roles y funciones de esta institución, entendiéndola estrictamente como una organización educativa. Si bien es cierto que Ball (2012/1987) plantea siete conceptos esenciales dentro de la concepción micropolítica -poder, diversidad de metas, disputas ideológicas, conflicto, intereses, actividad política y control-, que aluden a aspectos claramente presentes en el caso de la FACES, no es menos cierto que cuando hablamos de disputas de poder en la Facultad, nos referimos no solo a la jerarquía interna de roles, sino también a una disputa de poder que en parte está alimentada por factores externos a la institución; de la misma manera, cuando hablamos de diferencias ideológicas, no nos referimos exclusivamente a contradicciones en cuanto a visiones educativas, sino que están presentes en la FACES ideologías propiamente políticas; cuando hacemos mención a procesos de control en la FACES, no se trata solamente de la búsqueda de control dentro del centro educativo en sí mismo, sino que es un control que está vinculado al ejercicio del poder político en la nación venezolana. La influencia de los factores externos a la institución educativa a la que ciertamente hace referencia Stephen Ball y que comentamos en las páginas 181-182, adquiere dimensiones específicas en la FACES (por ejemplo, que el Estado financie y proporcione armas a actores que

ejercen la violencia en la Facultad, como han afirmado diversos sectores en la Universidad) y debe ser mirada, además, en un marco temporal más amplio que incorpore las conflictividades previamente existentes.

Parte de lo que ha pasado en la FACES ha consistido en que los viejos conflictos de orden eminentemente académico, no solucionados, por lo demás, y teñidos de algunos ribetes políticos en el caso de determinados espacios de la Facultad (Escuela de Trabajo Social), han sido trasegados por la polarización política del país, haciéndolos más complejos, duraderos y resistentes a las formas de intervención que otrora la institución ha tenido a su disposición. De allí que en cierto sentido nos atrevamos a hablar de un proceso de conflicto prolongado, de difícil abordaje, pero no por ello intratable; y de allí también que abogemos por la puesta en marcha de un proceso de transformación de esos conflictos, que evidentemente no son coyunturales sino estructurales, ya que ni la simple contención de la violencia, ni la resolución de las antiguas disputas académicas, resultarán suficientes para alcanzar una situación de paz positiva; es necesario trabajar los patrones de relación, los estereotipos e incluso los símbolos culturales acogidos por distintos sectores o grupos que acarrear fragmentación, hostilidad y empañan la comunicación, aspectos estos en los que la transformación de conflictos hace hincapié.

Como afirmamos previamente, según sea la etapa de la escalada por la cual transite un conflicto, las estrategias de intervención habrán de variar. En el caso de un conflicto prolongado, en donde las etapas no tienen inicio y término fijo, sino que su comportamiento se asemeja más bien al de las mareas (avanzan y remiten, de manera ininterrumpida), el abordaje del conflicto es más complejo, porque las estrategias de

intervención prácticamente tendrán que estar presentes en forma conjunta y combinarse a todo lo largo del proceso de transformación, con la finalidad de que cada una de ellas atienda a la dimensión del conflicto que corresponda: la contención de la violencia; la resolución de los temas de fondo; el cambio en las actitudes individuales, patrones de relación y de comunicación, así como en los contenidos culturales que alimentan el conflicto; y la prevención de nuevos episodios de violencia.

6.2.5. Las manifestaciones de violencia y reacciones de la comunidad de la FACES

A través de la investigación realizada, pudo constatarse la percepción o conciencia existente en la FACES en torno a que la violencia puede tener múltiples rostros; no es solo la violencia verbal o la violencia física directa, sino que también existen la violencia psicológica, la estructural y la cultural. En las entrevistas en profundidad se puso de manifiesto que los informantes distinguen claramente entre la violencia directa (verbal o física) y la psicológica, e incluso, que comprenden los efectos devastadores que puede tener esta última. Así mismo, otra de las percepciones que resultó posible establecer a través de las entrevistas en profundidad fue la existencia de miedo entre los miembros de la comunidad. Ahora bien, un aspecto sobre el cual resultará necesario reflexionar como comunidad es el relativo a las violencias de tipo estructural y cultural. En opinión de dos de los entrevistados, la FACES y la UCV son instituciones hospitalarias y de vocación democrática, poco proclives situaciones de violencia estructural y violencia cultural. Sin embargo, la autora de esta Tesis estima que este es un aspecto en el que debe haber mayor revisión interna y plantea, para ello, algunas

interrogantes: ¿por qué siendo la FACES una institución de vocación democrática, algunos actores de la comunidad se han sentido impulsados a emplear la violencia como vía para dirimir los conflictos?, ¿qué factores han contribuido a que la violencia verbal y psicológica se hayan convertido en prácticas cotidianas?, ¿por qué algunos miembros de la comunidad consideran que la institución se ha tornado rígida e ineficaz?.

En opinión de la autora, la FACES y la Universidad Central de Venezuela en general, a pesar de que en su concepción original son instituciones de raigambre democrática, han adolecido de un mal sobre el que John Dewey alertó con claridad y contundencia: la dificultad y resistencia a la renovación interna. Recordemos las palabras ya citadas de John Dewey (1952/1946) cuando afirma que: "[...] Al igual que la democracia debe, para vivir, moverse y avanzar, así las escuelas en una democracia no pueden permanecer inmóviles [...]" (p. 48). Dewey era plenamente consciente del peligro que el inmovilismo y la ausencia de renovación entrañaba para una organización democrática (sea que se trate de una nación o de un centro de enseñanza que se defina como democrático); recordemos que para este filósofo, educador y demócrata la democracia se asemeja a un ser vivo, que si no crece está condenado a morir prematuramente. En opinión de la autora, la FACES y la Universidad como un todo han exhibido una gran resistencia al cambio, han sido incapaces de seguir el paso a la transformación que ha experimentado una sociedad como la venezolana y, más aún, no han podido anticipar tales cambios. Porque la renovación no consiste simplemente en adaptarse a los cambios ya ocurridos, sino también en cultivar, como individuos y como integrantes de una comunidad, la capacidad prospectiva para anticipar los escenarios futuros que pudieran presentarse.

En el epígrafe 5.1.1 hicimos referencia a que dentro de la Universidad Central de Venezuela como un todo, y la FACES concretamente, desde hace años se ha venido haciendo referencia a la necesidad de llevar a cabo un proceso de transformación universitaria. Los informantes clave que fueron consultados en este trabajo hicieron referencia a cuán engorrosos son los procesos administrativos en la Facultad; también a la inoperancia que en determinados momentos caracteriza a las instancias encargadas de regular la vida académica en el momento de tratar los asuntos de su competencia y al grado en que los criterios políticos han desplazado a los académicos al atender los distintos aspectos que forman parte del devenir cotidiano dentro de este centro de estudios.

La estructura organizativa de la FACES no ha logrado ajustarse creativamente a las transformaciones que ha experimentado el entorno que la rodea, aspecto este que aun sin desearlo puede haber configurado situaciones de injusticia y violencia estructural como las que menciona Galtung dentro de su concepción tripartita de la violencia y la paz. En tal sentido, si retomamos la reinterpretación que realizamos de los planteamientos de Galtung para aplicarlos al ámbito educativo, plasmada en el cuadro número 7 (pág. 192), vale la pena preguntarse en qué medida se han venido suscitando dentro de la FACES situaciones de abuso de poder, de debilitamiento de los canales de participación e incluso de negación de los intereses de determinados sectores producto de la dificultad que este centro ha evidenciado para renovarse y redefinirse. Si revisamos, por ejemplo, las respuestas de los informantes a la pregunta 6 del cuestionario mixto encontraremos expresiones como las siguientes:

[...] el sistema esta mal diseñado, y favorece solo a una parte, es decir, el sistema esta diseñado para favorecer al que tiene el poder y no al subordinado, por ende, siempre existe el opresor y el oprimido;

[...] el estudiantado no es participe de los procedimientos y no tenemos información alguna. En esta escuela demoran en resolver los conflictos;

[...] no existen mecanismos para escuchar la opinión de los demás (de los estudiantes sobre todo), como una asamblea pública, de allí que mucha gente queda excluída de la resolución de conflictos;

Los espacios de discusión son prácticamente inexistentes, y cualquier petición se ve atravesada, de antemano por la posición política de los involucrados.

En qué grado estas percepciones son generalizadas o no, tienen fundamento o no, es algo que deberá analizarse y debatirse a nivel interno, pero lo cierto es que al menos una parte de la comunidad considera que los canales de participación son escasos, los procedimientos no son lo suficientemente eficaces y participativos, y que no hay suficiente respeto como para debatir los temas académicos sin que las posturas políticas personales empañen el debate. Aunque en sus orígenes la Facultad y la Universidad hayan sido constituidas con base en principios democráticos, con el transcurrir del tiempo se han visto sobrepasados por los cambios que han tenido lugar en la sociedad nacional y global, favoreciendo así la existencia de brechas institucionales que pueden haber configurado escenarios de violencia estructural.

A este respecto y retomando nuevamente los planteamientos de John Dewey en torno al carácter dinámico y cambiante de la democracia, vale la pena recordar en este momento el claro argumento

de este autor cuando indica que la democracia no puede darse por establecida de una vez para siempre, es un proceso de reconstrucción continua que requiere de nuestra atención y esfuerzo permanentes: “[...] hemos tenido una concepción de la democracia como si fuera algo estático, como algo que constituye una herencia que puede ser dejada por testamento” (Dewey, 1952/1946, p. 41); más adelante añade Dewey que la democracia debe ser reelaborada por cada generación en función de las necesidades, problemas y condiciones de la vida social conforme estas van cambiando. En el caso de la FACES, parece evidente que tal reconstrucción de la democracia interna no ha tenido lugar con la amplitud y profundidad requeridas.

En cuanto a una posible violencia cultural en la FACES, la autora considera necesario plantear una reflexión posicionándose desde los postulados del paradigma socio-crítico. Este paradigma plantea la importancia de considerar las condiciones socio-históricas en cuyo marco los sujetos sociales construyen sus interpretaciones acerca de la realidad. El paradigma socio-crítico afirma que la construcción intersubjetiva de la realidad social no está exenta de condicionamientos, ni ocurre en condiciones de libertad absoluta; empleando la terminología habermasiana, diríamos que dicha construcción no se produce en medio de una *situación ideal del habla*. La autora está convencida de que el análisis de las las condiciones en las que la FACES, entendida como organización educativa, está desarrollando su labor de enseñanza, requiere considerar el contexto social en el que se encuentra inmersa la Facultad, caracterizado por una profunda polarización política; tal como han indicado los informantes consultados para este trabajo, dicha polarización ha penetrado profundamente la Universidad y la Facultad. Como parte de esa polarización, en Venezuela se ha venido

desarrollando un discurso político fuertemente cargado de estereotipos y descalificaciones, acompañados de actitudes excluyentes hacia quienes profesan posiciones políticas encontradas, a tal punto que con frecuencia los actores sociales son incapaces de reconocer sus propios comportamientos violentos y adjudican la violencia a quien pertenece a un bando político contrario; es a este tipo de situaciones a las que alude la noción de *violencia cultural* de Johan Galtung. Este tipo de discursos no es inocuo, como razona Galtung, sino que sirve de justificación para el desarrollo de situaciones de exclusión o represión que son propias de la violencia estructural. Junto con la polarización, este tipo de discurso se ha hecho presente en la FACES; entonces, es necesario que como comunidad prestemos atención a este aspecto, porque nuevamente, aunque en su concepción original la Facultad haya sido concebida como libre de este tipo de violencia cultural, lo cierto es que el contexto social que ha rodeado su desenvolvimiento institucional puede haber favorecido la aparición de situaciones de violencia de esa naturaleza.

Afortunadamente, una de las percepciones más positivas y generalizadas que pudo ser establecida con claridad a través del estudio de caso, radica en la convicción de que el conflicto no necesariamente lleva aparejada la violencia; así mismo, la investigación de campo reveló el rechazo categórico de los tres colectivos que integran la FACES hacia la violencia, sus constantes invocaciones a actuar frente a esta y contenerla, así como su sentimiento de impotencia por la perpetuación de su empleo dentro del campus universitario. De esto puede colegirse que, en su mayoría, la comunidad de la FACES tiene una vocación profundamente pacífica y entiende que los conflictos pueden y deben ser abordados en forma constructiva, sin necesidad de incurrir en acciones violentas.

Este es quizás uno de los mayores recursos de los cuales dispone la FACES para emprender iniciativas encaminadas a fortalecerla democráticamente y transformar los conflictos internos que están activos en la institución. Se trata de una percepción que, así mismo, habla a favor del talante democrático de la comunidad de la FACES, a pesar de las debilidades estructurales que en este momento aquejan a este centro de estudios, considerando que uno de los rasgos de la cultura democrática radica precisamente en la cultura de paz y no violencia. No en vano, en sus reflexiones acerca de la democracia, John Dewey hizo énfasis en la necesidad de practicar la tolerancia, la empatía, el respeto, como vías para favorecer la convivencia.

De acuerdo con lo planteado por los informantes, pudo observarse que estos no solo conocen los procedimientos institucionales existentes para canalizar los conflictos, sino que además han mostrado una clara disposición a establecer mecanismos alternativos extra-institucionales y para-institucionales para su abordaje, quizás más acordes con la naturaleza y manifestaciones de los antagonismos que se están desarrollando actualmente en la FACES. A los fines de este trabajo, se considerarán prácticas extra-institucionales aquellas que representan el establecimiento de mecanismos de abordaje pacífico de los conflictos completamente novedosos y que no tienen que ver en sus orígenes con las instancias propiamente institucionales de la Facultad; tal es el caso de los grupos académicos que se han venido constituyendo en la Facultad como el colectivo *Vanguardia*, al que se hizo referencia en los resultados de las entrevistas en profundidad, como también del establecimiento de puentes de vinculación entre actores enfrentados a través de miembros de la comunidad que tienen buena comunicación con todos los actores en conflicto. Las iniciativas para-institucionales las entenderemos como

aquellas formas de acción desarrolladas con base en instancias o procedimientos ya existentes, dentro de los cuales tendríamos los espacios de reflexión que se han venido desarrollando aprovechando el escenario provisto por las Cátedras y Departamentos, la realización de talleres de capacitación en abordaje de conflictos y el establecimiento de mesas de diálogo.

En el caso de los mecanismos institucionales, se hizo evidente la percepción de la comunidad acerca de la limitada eficiencia en la acción de estos, en buena medida producto del hecho cierto que los conflictos que actualmente tienen lugar en la Facultad tienen un origen eminentemente político y no académico, producto de la polarización; a este hecho habría que añadir la sobrecarga de conflictos por atender que aqueja a las instancias formales de la Facultad. Sin embargo, resulta interesante observar también que a pesar de las críticas que los informantes expresaron respecto a la eficiencia y eficacia de los órganos institucionalmente establecidos para canalizar los conflictos, no han dejado de acudir a ellos. En otras palabras, puede que el desempeño de estas instancias esté bajo cuestionamientos profundos, pero su autoridad sigue siendo reconocida por los miembros de la comunidad FACES. En opinión de la autora, esta conducta es plenamente consistente con las percepciones existentes entre los informantes respecto al conflicto y la democracia; recordemos que dos de las percepciones que fueron identificadas indican que los conflictos pueden ser canalizados pacíficamente y que la democracia cuenta con medios para abordar los conflictos. Al acudir a las instancias formales, los miembros de la comunidad están manifestando su convicción de que los conflictos pueden ser atendidos a través de medios pacíficos y de que siendo la

Facultad una institución con vocación democrática, cuenta con tales canales.

Las prácticas extra-institucionales y para-institucionales que la propia comunidad ha venido desarrollando también son consistentes con las percepciones sobre el conflicto que fueron identificadas en el marco del estudio de caso. Independientemente de si los conflictos son vistos por algunos actores de la comunidad como un problema, como un desacuerdo, como un choque de intereses o como situaciones de difícil solución negociada, o de si las disputas son percibidas como una amenaza potencial para la democracia, lo cierto es que los miembros de la FACES entienden que el conflicto nace de una discrepancia entre actores y que dichas discrepancias pueden ser resueltas acudiendo a procedimientos pacíficos, ya se trate del fortalecimiento de los espacios de diálogo disponibles (las Cátedras y Departamentos, los grupos académicos y las mesas de diálogo) o del establecimiento de puentes de comunicación entre personas o grupos enfrentados a través de miembros de la propia comunidad, con la intención de contener la violencia. Así mismo, el hecho de que se haya impulsado la realización de talleres y de encuentros con especialistas en manejo pacífico de los conflictos, es coherente con la percepción existente en la comunidad respecto a que a través de la educación es posible aprender a abordar constructivamente los conflictos. En lo que al fortalecimiento democrático interno se refiere, prácticas como la “consulta” ponen en evidencia la inquietud de la comunidad que forma parte de este centro universitario por ampliar sus espacios de participación y debate democrático. El desarrollo de los mecanismos extra y para-institucionales también es compatible con la percepción de que las instancias formales de abordaje de los conflictos no están capacitadas para canalizar disputas cuyo origen es político; al crear

este tipo de mecanismos lo que está haciendo la comunidad FACES es tratar de dotarse de otros procedimientos que pudieran resultar más eficaces para canalizar las controversias que están motivadas por la variable política.

Pero aunada a esta vocación pacifista, el estudio de caso también reveló que los hechos de violencia física y psicológica que han tenido lugar en los diversos espacios de la Facultad y en el campus universitario, han dejado una huella: el miedo. Hemos hecho referencia en este trabajo a algunas de las manifestaciones de ese miedo, que abarcan, por ejemplo, la renuencia de algunas personas a vincularse a la actividad que realizan los centros de estudiantes o las autoridades de las escuelas; el abstenerse de ser visto conversando con personas concretas o de circular por determinados espacios de la Facultad por temor a sufrir represalias o ser atacado por actores violentos; la sensibilidad frente a cualquier ruido que pudiera indicar el lanzamiento de un petardo o la ejecución de un hecho de violencia, entre otros.

Hacer un análisis exhaustivo de las consecuencias psicológicas del miedo constituye un tema que escapa a los propósitos y alcance de esta Tesis Doctoral. Nos conformaremos aquí con señalar que el miedo puede generar tres tipos de conductas defensivas automáticas, a saber: sumisión, huida y ataque (Yanez, 2008). Cualquiera de estas conductas resulta inconveniente en un caso como el de la FACES: la *sumisión*, en primera instancia, supondría dejarse dominar por los grupos que ejercen la violencia dentro de la Facultad y se trata de una conducta muy asociada a la desesperanza derivada de la imposibilidad percibida para hacer frente a aquel que infunde el miedo; la *huida*, la estamos observando ya, en esa abstinencia de distintos actores de la comunidad a involucrarse en

iniciativas a favor de la institución por temor a sufrir retaliaciones; el *ataque*, aunque comprensible desde el punto de vista biológico, podría incrementar la espiral de violencia partiendo de la clásica idea de que “violencia engendra violencia”, algo que de hecho hemos observado en aquellos momentos en que se han producido enfrentamientos entre sectores políticamente adversos, como sucedió en noviembre de 2007 (ver apartado 5.1.1). Por supuesto, hay una cuarta posibilidad que es la de afrontar el miedo de manera consciente y deliberada, con la intención de no dejarse llevar por las respuestas automáticas para las cuales está preparado el organismo humano. Para lograr ese abordaje consciente del miedo es preciso un proceso de educación emocional que permita al individuo canalizar lo que constituye una respuesta innata.

El miedo debilita el ejercicio de la democracia y, como parte de esta, el abordaje de los conflictos. Por una parte, el miedo fragmenta el tejido social; la persona con miedo busca, ante todo, garantizar su propia seguridad, se ausenta del espacio público ya sea a nivel físico, o a nivel psico-afectivo; sea que se rinda, huya o ataque, su relación con el otro pasa a basarse en la desconfianza, en la sospecha permanente. Hemos analizado en esta Tesis la enorme importancia que Dewey atribuye a la vida en sociedad, pues es en el marco de esta que el individuo puede desarrollarse plenamente ejercitando sus capacidades individuales, a la vez que realiza una contribución a la sociedad desde esa individualidad. En donde el miedo está presente, el individuo y la sociedad no pueden mantener esta relación orgánica de la que habla John Dewey.

La democracia requiere para su renovación y supervivencia de la participación constante de los ciudadanos. Para John Dewey, la democracia no está establecida de una vez para siempre, necesita del

compromiso activo y cotidiano de los ciudadanos de forma tal que pueda renovarse y estar acorde a la evolución que toda sociedad experimenta con el transcurrir del tiempo. Pero si el tejido social es frágil, si las personas desconfían unas de otras, la participación mengua y se desnaturaliza. El ejercicio de la ciudadanía se basa en el reconocimiento de que el individuo tiene un poder de acción, que el individuo es valioso y merece ser respetado en su dignidad, aspectos estos a los que Dewey se refirió al afirmar que “[...] la causa de la democracia es la causa moral de la dignidad y del valor del individuo” (Dewey, 1952/1946, p. 45). La violencia constituye una afrenta al ejercicio de la libertad individual, un desconocimiento del valor de cada ser humano y un irrespeto a su derecho a participar en los asuntos públicos en función de lo que su inteligencia le indique.

La autora está convencida de que a pesar de este temor profundo que ha afectado, con sobradas razones, a muchos miembros de la comunidad, la FACES ha dado muestras profundas y reiteradas de *resiliencia*, término que ha venido cobrando fuerza en la Psicología para hacer referencia a la capacidad de un individuo para sobreponerse a las circunstancias más adversas y crecer gracias a ellas. Si cabe su empleo metafórico en el caso que nos ocupa, la FACES ha evidenciado una gran “resiliencia institucional”, que se hace evidente en el empeño constante de sus miembros por emprender iniciativas encaminadas a abordar los conflictos y resolver los graves problemas que aquejan a la institución. La constitución de grupos de reflexión, el establecimiento de mesas de diálogo, el aprovechamiento de cuanto espacio institucional existe para analizar y debatir los conflictos que se han venido presentando, la defensa de formas de participación como la “consulta”, entre otras iniciativas,

muestran que el músculo democrático y pacifista de la comunidad FACES está vivo y puja por fortalecerse a pesar de todas las adversidades.

El que esta actitud esté presente nos hace pensar en las palabras de John Dewey, citadas en las páginas 43-44 de esta Tesis, en las que este autor reflexiona sobre la libertad de la inteligencia y destaca su importancia por encima de la libertad física o externa. A pesar de los efectos que el miedo ha podido tener en el ejercicio de esa libertad externa a la que alude John Dewey en un sector de la FACES, sus miembros no han dejado de ejercer la libertad de inteligencia, de observación, de juicio. Una comunidad que ha sido capaz de criticarse a sí misma por sus debilidades en materia de desempeño organizacional, metodologías de enseñanza, abordaje de los conflictos o excesiva polarización, tal como se puso de manifiesto en el estudio de caso, denota no haber renunciado a su libertad de inteligencia, a su pensamiento crítico, a su capacidad para analizarse a sí misma y reconocer en qué está fallando, en qué necesita mejorar. Más aún, la autora no duda en afirmar que la comunidad FACES tiene una acendrada vocación pacifista y democrática que la ha motivado a no cejar en su empeño de buscar alternativas que le permitan enfrentar tan compleja situación, por encima de las dificultades representadas por el ejercicio de la violencia, las restricciones presupuestarias o la intervención gubernamental.

6.2.6. Educación, cultura democrática y abordaje de los conflictos en la FACES

En función de los hallazgos obtenidos producto de la realización del estudio de caso, parece posible concluir que la comunidad de la FACES es consciente de que la educación constituye un medio y un espacio para el aprendizaje de las prácticas democráticas y de abordaje constructivo de los conflictos. A este respecto, en los resultados de la investigación se hicieron manifiestas dos percepciones que, en opinión de la autora, así lo indican: una tiene que ver con la apreciación positiva que los informantes expresaron en cuanto al rol modelador que el docente desempeña en su aula de clase y la otra con las afirmaciones de los informantes respecto a los diferentes espacios en los que podría proveerse de formación en estos temas vinculados a la ciudadanía.

En lo que atañe al papel modelador del docente, pudimos observar el reconocimiento que tanto docentes como estudiantes realizaron de la labor que algunos profesores de la Facultad están realizando promoviendo el debate, la diversidad de criterios, el diálogo respetuoso, el pensamiento crítico o la toma de decisiones por la vía del voto. Incluso, algunos de los docentes entrevistados hicieron referencia directa a sus propias prácticas en el aula de clase, orientadas a fomentar el debate, la reflexión y la libertad de pensamiento entre sus educandos; resulta interesante observar, además, que ese debate y reflexión se ha desarrollado justamente en torno a las circunstancias que caracterizan el devenir académico de la FACES en la actualidad, coadyuvando así a que los educandos se imbriquen plenamente con la realidad en la cual se desenvuelven cotidianamente; recordemos que para John Dewey esto constituye un ideal: que el proceso de formación educativa esté

plenamente vinculado a la realidad de los actores del proceso educativo (educandos y educadores por igual).

Pero junto a las voces que elogian el empeño de algunos colegas en la FACES por ser auténticos promotores de la democracia a través de las prácticas de enseñanza que emplean cuando imparten sus cursos, nos encontramos también con voces críticas que pusieron de manifiesto la inconveniencia de las actitudes de otros docentes de la Facultad en sus clases y la necesidad de prestar atención a todo este conjunto de aspectos que forman parte de esas condiciones de aprendizaje de las que habla John Dewey y a las que previamente hemos hecho referencia en el epígrafe 1.3. Como comentamos en líneas previas, Dewey fue muy crítico de la educación rutinaria y memorística, pues consideraba que esta manera de enseñar lejos de favorecer el pensamiento reflexivo, inhibe el desarrollo intelectual de los educandos (ver cita en la página 44). De allí la importancia que John Dewey concede a que los educadores sean conscientes respecto a “[...] cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas” (Dewey, 1967/1938, p. 42). Por lo que hemos observado en los testimonios de los informantes, al menos parte del cuerpo docente de la FACES está haciendo uso del entorno social y físico para propiciar que los educandos desarrollen aprendizajes que les resulten significativos.

Más allá de las dos grandes percepciones que fueron identificadas respecto al rol del docente y que pudieran sintetizarse en las frases “existen docentes que promueven el aprendizaje de las prácticas democráticas” y su contraria, “existen docentes cuyas estrategias pedagógicas no favorecen el aprendizaje de las prácticas democráticas”,

puede concluirse que los miembros de la FACES son conscientes del rol modelador del profesor, de que su praxis pedagógica es tan importante como los contenidos que desea transmitir. Estamos en presencia, entonces, de una percepción muy favorable para impulsar políticas educativas orientadas a hacer de la Facultad un espacio propicio para el aprendizaje experiencial de la democracia y que sin duda contribuirá a la deseada transformación de los conflictos que en ella tienen lugar. Por otra parte, las reflexiones hechas por los miembros de la comunidad de la FACES evidencian que estamos en presencia de una comunidad autocrítica, capaz de darse cuenta de sus propios errores y debilidades en lo que a esta modelación se refiere.

En cuanto a los distintos espacios y modalidades de enseñanza desde los que pudiera proveerse de experiencias educativas en materia de democracia y abordaje constructivo de los conflictos, en el análisis de las entrevistas en profundidad pudimos ver que en el momento de pronunciarse a favor de incluir el abordaje de conflictos en los procesos de enseñanza que tienen lugar en la Facultad, los informantes indicaron que este aprendizaje puede ser provisto no solo en el aula de clases, mediante cursos formales sobre la materia, sino también a través de actividades extracurriculares de diversa naturaleza, que ni siquiera tienen que versar específicamente sobre el conflicto, pero que pueden ayudar al desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, el respeto, el diálogo, la creatividad o el pensamiento crítico, tan esenciales para el ejercicio de la subjetividad democrática y el abordaje constructivo de los conflictos.

En todo caso, a partir de las dos percepciones concretas que fueron identificadas en la FACES (rol modelador del docente y variedad de

actividades de enseñanza que pueden ser utilizadas), es posible concluir que dentro de la Facultad existe conciencia respecto a que la educación guarda relación con el aprendizaje de la ciudadanía democrática y el abordaje de los conflictos, no es inocua en este ámbito. El reto para la FACES estriba, en opinión de la autora, en fortalecer y ampliar esa conciencia interna y en desarrollar procesos internos de debate que permitan elaborar políticas institucionales que abarquen todas y cada una de estas variables. En esa medida podrá profundizarse y consolidarse el rol que esta Facultad está desempeñando actualmente como formadora de demócratas.

Finalmente, al considerar en qué medida la comunidad de la FACES considera que la educación puede contribuir a la formación de la cultura democrática y de transformación positiva de los conflictos, es necesario hacer referencia a algunas de las iniciativas que se han venido adoptando en la Facultad en años recientes, que por supuesto guardan relación con otras percepciones existentes dentro de la comunidad, como por ejemplo la de que los conflictos pueden ser abordados pacíficamente y sin recurrir a la violencia. Es el caso, por ejemplo, de la realización de talleres de capacitación en abordaje de conflictos para miembros de la comunidad -en especial en la Escuela de Trabajo Social- y las consultas hechas con expertos en el tema. Al acudir a este tipo de alternativas la comunidad de la FACES ha buscado dotarse de saberes que le permitan atender de manera apropiada sus conflictos internos, es decir, ha apostado por educarse a sí misma y participar en experiencias de aprendizaje que permitan a sus miembros fortalecer sus destrezas y competencias para encauzar pacíficamente los conflictos. De esta manera, la comunidad académica ha puesto de manifiesto que cree que a través de la

educación es posible aprender a ser más demócratas y a canalizar constructivamente los conflictos.

El estudio de caso puso en evidencia que la FACES cuenta con importantes fortalezas que pueden ser profundizadas y empleadas como fundamento para desarrollar a futuro experiencias educativas orientadas a vivir la democracia y a aprender a transformar los conflictos. Así mismo, adolece de debilidades a este respecto en las que resultará necesario trabajar para superarlas. Entre las fortalezas se encuentran la percepción favorable manifestada por los informantes en torno a la importancia de recibir formación en abordaje constructivo de los conflictos; el hecho de que algunas escuelas de la Facultad (Estudios Internacionales, Sociología y Trabajo Social) en efecto están proporcionando formación en este ámbito, tanto a nivel curricular como a través de actividades extracurriculares; así como el hecho cierto de que en la FACES han venido desarrollándose y adquiriendo notoriedad un conjunto de prácticas y actividades que permiten poner en práctica los valores y ejercitar las habilidades cognoscitivas, emocionales y comunicativas que son propias de la democracia y de la transformación constructiva de los conflictos.

En definitiva, parece posible concluir que estamos en presencia de una colectividad que está ávida de aprender en esta materia y que reconoce su importancia y utilidad, tanto para su desenvolvimiento cotidiano en la Facultad, como en lo que al ejercicio de la ciudadanía se refiere. Esto la coloca en una actitud receptiva en términos de las iniciativas que pudieran emprenderse para desarrollar experiencias de aprendizaje en transformación de conflictos.

6.2.7. Iniciativas que promueven la democracia y el abordaje pacífico de conflictos en la FACES

En la FACES se han venido desarrollando, sin duda alguna, importantes prácticas y actividades que en sí mismas constituyen espacios de aprendizaje democrático y de abordaje de conflictos de carácter experiencial. Allí destacan, por ejemplo, las elecciones de representantes estudiantiles, representantes profesorales y autoridades decanales, a través de las cuales los miembros de la comunidad pueden ejercer uno de los más caros derechos ciudadanos en democracia: el sufragio. En sí mismos, los órganos de co-gobierno universitario (en el caso de la FACES, los Consejos de Escuela y el Consejo de Facultad), al igual que los Centros de Estudiantes, constituyen cuerpos de deliberación y toma de decisiones que permiten a sus miembros desarrollar destrezas en materia de representación, articulación de intereses, deliberación, establecimiento de consensos y negociación, tan vitales para el ejercicio de la democracia y la transformación constructiva de los conflictos; aún sin participar de manera directa en ellos, quienes no formamos parte de estos espacios no solo podemos ejercer el “aprendizaje por observación” al que hizo referencia una de las entrevistadas (Informante 5), sino también un aprendizaje directo como ciudadanos dentro de la comunidad pues podemos acudir a estos órganos para plantear nuestras inquietudes, estar atentos a sus debates y ejercer presión sobre estos para lograr la satisfacción de nuestras necesidades y la solución de los problemas que nos aquejan, tal como ocurre en una democracia estatal frente a órganos como los ayuntamientos, los congresos o el Ejecutivo mismo.

Incluso, la propia comunidad de la FACES ha procurado ir ampliando sus espacios de participación democrática, por ejemplo a

través de la adopción de la práctica de la “consulta”, mediante la cual las comunidades de cada escuela, incluyendo a los empleados administrativos, expresan sus preferencias respecto a quién debe asumir la Dirección de cada uno de estos centros educativos una vez vence la gestión de un director.

Así mismo, en los últimos años han venido cobrando fuerza actividades extra-curriculares, pero de gran valor académico, como lo son los ejercicios de simulación de organismos internacionales (Naciones Unidas y Organización de los Estados Americanos, fundamentalmente), así como de órganos parlamentarios nacionales e internacionales (simulaciones de la Asamblea Nacional venezolana o del Parlamento Latinoamericano, por ejemplo), y los llamados “clubes de debate”, actividades estas que permiten a los estudiantes no solo formarse en aspectos tales como las normas del debate parlamentario, sino, sobre todo, poner en práctica habilidades y destrezas tan variadas como la empatía, oratoria, creatividad, pensamiento crítico-analítico, toma de decisiones y negociación, que como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, son esenciales para el ejercicio de la vida en democracia y para abordar constructivamente los conflictos. La realización de este tipo de ejercicios, que tímidamente inició a mediados de los años noventa, ha adquirido gran dinamismo y notoriedad en la Universidad; con legítimo orgullo, la FACES puede señalar que constituyó el epicentro de esta tendencia que hoy en día se ha extendido al resto de la UCV.

Finalmente, pero en lugar no menos importante, se encuentra el aula de clases. Pudimos observar la percepción favorable de los informantes respecto a la labor que docentes de la Facultad están desarrollando en sus cursos, fomentando el debate, la reflexión y el

pensamiento crítico. Desafortunadamente, se trata de una fortaleza limitada, en tanto y en cuanto obedece más a la inquietud personal de los docentes que le han impreso a sus asignaturas este carácter reflexivo y participativo, y no de una política institucional de la Facultad, hecho este que nos lleva ahora al terreno de las debilidades de las cuales adolece la FACES en tanto proveedora de espacios para el aprendizaje experiencial en materia de democracia y transformación constructiva de los conflictos.

En las entrevistas se cuestionó no solo la carencia de una política institucional que motive a los docentes a emplear prácticas educativas afines al aprendizaje democrático y la canalización pacífica de los conflictos, sino también la existencia de prácticas pedagógicas anacrónicas y de símbolos antidemocráticos dentro de la Facultad. En parte, esta situación puede deberse al hecho de que la mayoría del cuerpo docente de la FACES lo conforman profesionales de las disciplinas que son impartidas en la Facultad y no egresados de la Escuela de Educación. Si bien es cierto que la Universidad Central de Venezuela ha desarrollado diversos programas de formación pedagógica dirigidos justamente a los docentes que no se han formado originalmente en el área educativa⁸¹, a los que perfectamente pueden acceder los profesores de la FACES, también es cierto que existe cierta renuencia a participar en dichos cursos, entre otras razones quizás, por el tiempo que necesitarían dedicar a participar en estos programas de formación pedagógica. Recordemos que en el epígrafe 5.1.1 de esta Tesis señalamos que, en la actualidad, un porcentaje importante de los docentes de la Universidad - y la FACES no es una excepción- son profesores contratados a tiempo parcial, cuya dedicación a la labor de enseñanza universitaria es limitada.

⁸¹ El organismo rector de estos programas en la Universidad Central de Venezuela es el Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV, conocido por sus siglas SADPRO-UCV.

En opinión de la autora, uno de los grandes retos para la FACES radica en este último aspecto, pues a todas luces es necesario fortalecer el trabajo que se realiza en el aula de clase en materia de aprendizaje democrático y manejo de los conflictos. El aula de clase constituye el espacio formativo más cercano y cotidiano para el estudiante, pues si bien las actividades extra-curriculares como las que se mencionaron más arriba son extremadamente enriquecedoras y valiosas para la formación de los educandos, la frecuencia con la cual pueden participar en estas actividades es menor en comparación con el trabajo desarrollado en el aula.

6.2.8. La FACES y el contexto sociopolítico venezolano

Uno de los hallazgos más claros del estudio de caso emprendido tiene que ver con la percepción de los miembros de la comunidad de la FACES en torno al papel que los factores políticos y partidistas externos a la institución han venido desempeñando en su cotidianidad, hecho este que necesariamente deberá ser tenido en cuenta al diseñar estrategias encaminadas a contener la violencia y transformar los conflictos que se han venido desarrollando en su seno. Nos referimos concretamente aquí al peso de la polarización política nacional y a la injerencia que el gobierno nacional ha venido realizando en la Universidad a través de las presiones presupuestarias, las acciones judiciales, o el apoyo que concede a determinados grupos que están presentes dentro del campus universitario. En relación con este último aspecto, el apoyo económico que el gobierno venezolano ha proporcionado a los grupos dentro de la Escuela de Trabajo Social (y en general en la Universidad) que se identifican políticamente con

el partido de gobierno, ha permitido a estos contar con una capacidad de acción, para bien y para mal, que ha alterado por completo la normalidad institucional dentro de esta Escuela, la Facultad y la Universidad en general.

Otra modalidad de injerencia ha consistido en tratar de influir en los resultados de los procesos electorales internos de la Universidad. De hecho, a lo largo de la última década, al menos, hemos podido observar que en los diversos eventos electorales que han sido convocados internamente, bien para la elección de autoridades rectorales y decanales, bien para la elección de representantes estudiantiles ante los órganos de co-gobierno universitario y Centros de Estudiantes, los diferentes grupos de candidatos que se conforman para optar a los distintos cargos (las llamadas "planchas"), se organizan en atención a sus identidades políticas, de forma tal que ha sido posible identificar claramente "planchas oficialistas", "planchas de oposición" y más recientemente, planchas de sectores no identificados con ninguno de los dos sectores extremos de la política nacional. Particularmente en el caso de las elecciones estudiantiles, la práctica del gobierno ha consistido en apoyar económicamente a las "planchas" que les son afines políticamente, con la finalidad de permitirles un mayor poder de propaganda de cara a los distintos eventos comiciales.

Todos estos hechos configuran un escenario muy particular: los conflictos que tienen lugar dentro de la FACES responden no solo a causas internas, que ciertamente están presentes, sino que han sido mediatizados por factores ajenos a la propia Universidad. Por supuesto, esto configura un contexto en el que cualquier proceso de transformación de conflictos habrá de considerar que los motivos de las disputas no son solamente

internos, sino también externos. Acudiendo a los planteamientos de Ball (2012/1987) y Blase (1991), a los que se hizo referencia en el epígrafe 3.5, estamos ante un escenario en donde hay una interacción profunda entre el ámbito de la micropolítica, que viene representado por la FACES como organización educativa, y el de la macropolítica, en este caso constituido por el sistema político venezolano, con un fuerte peso de este último sobre el primero.

Estos hechos merecen ser revisados con base en los planteamientos de John Dewey. Está claro, dentro de las tesis de este autor, que las instituciones de enseñanza no pueden estar divorciadas del entorno que les rodea, tal como expresa en su eminente discurso *The School as Social Center*, que citamos en el epígrafe 1.1. A lo que nos invita John Dewey en este discurso es a asumir los centros educativos como espacios para la reflexión acerca de los distintos problemas que aquejan a la sociedad, así como para la generación de respuestas y soluciones a estos últimos; en otras palabras, las situaciones políticas, económicas y sociales que están presentes en la sociedad como un todo, deben ser motivo de consideración y acción en el marco de los centros educativos, no puede existir una separación entre escuela/centro de estudios y sociedad.

En el epígrafe 1.2 aportamos elementos para comprender esta postura por parte de John Dewey, al estudiar la Filosofía Pragmática de la que es representante este autor; señalamos entonces que esta corriente filosófica tiene un marcado interés por los asuntos políticos y sociales, y se caracteriza por su profunda imbricación con las circunstancias del mundo real. Dewey, en tanto educador, trasladó esta visión de la Filosofía Pragmática a sus concepciones en materia educativa, lo que le llevó a abogar permanentemente a favor de una estrecha relación entre escuela

y sociedad, señalando que la labor educativa debe estar dirigida a influir en los procesos sociales, en aras del mejoramiento de las condiciones de vida en la sociedad. Toda la concepción deweyana en torno a la relación entre experiencia y educación va de la mano con esta concepción de la escuela como centro social, pues nada mejor que una escuela en la que se aborden los problemas de la realidad para construir un espacio de experiencias que permita al educando aprender desde lo vivido y aprender para actuar en el mundo, en el ambiente que le rodea, desde la libertad.

A la luz de estas ideas de John Dewey, que la UCV y la FACES hayan constituido tradicionalmente un espacio en el que se debaten los grandes temas políticos, económicos y sociales de Venezuela, para nada es una desviación; por el contrario, es el deber ser de la institución⁸². Sin embargo, una cosa es que la Universidad esté al servicio de la sociedad y por tanto permanezca plenamente imbricada con esta, y otra muy distinta es que el funcionamiento de la Universidad responda a criterios políticos totalmente ajenos a su función de enseñanza. El problema estriba no en que haya discusión política en la FACES, ni siquiera en que los miembros de esta comunidad profesen identidades políticas diversas; el problema tiene lugar cuando la esfera política trata de controlar el devenir académico para colocarlo al servicio del poder del Estado. En el caso de la FACES, observamos una clara injerencia del poder político en la vida institucional y si bien no ha logrado un control absoluto de esta, sí ha logrado perturbarla de manera notable. Entonces, hablar de transformación de los conflictos dentro de la FACES implica no solo abordar las disputas internas, sino también diseñar plataformas de

⁸² De hecho, la Ley de Universidades de la República Bolivariana de Venezuela (1970), por la cual se rige la Universidad Central de Venezuela, establece en su artículo 2º: "Las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales"

transformación destinadas a redefinir la relación de la Universidad con el Estado, concretamente con el gobierno nacional.

6.3. Implicaciones de los resultados

6.3.1. Propuestas educativas

A la luz de la presentación y discusión de los resultados de la investigación realizada en los apartados 6.1 y 6.2, la autora de esta Tesis Doctoral estima necesario y conveniente formular un conjunto de recomendaciones y propuestas educativas, con la intención de coadyuvar a que la FACES se erija como un centro de enseñanza proclive al aprendizaje experiencial de las prácticas democráticas, así como de las actitudes y destrezas requeridas para transformar constructivamente los conflictos que tienen lugar dentro de este centro de estudios, que pasamos a exponer.

- 1. Es necesario educar a los miembros de la comunidad respecto a qué es el conflicto y cómo interpretarlo, de forma tal que este constituya una oportunidad*

Esta propuesta abarca acciones concretas como las siguientes:

- a) Debatir en clave crítica las percepciones del conflicto como problema, divergencia de ideas, choque de posiciones o situaciones de difícil resolución: ellas requieren ser revisadas, examinadas desde el punto de vista de las condiciones que han podido contribuir a su existencia, tanto al interior de la FACES, como en el contexto social

más amplio que rodea a este centro educativo. Resultará importante hacer evidentes las razones que han favorecido su acogida y concienciar a la comunidad de que no son las únicas interpretaciones posibles y que son susceptibles de ser cambiadas. De lo que se trata no es de “vender” a los miembros de la FACES la idea de que el conflicto es una situación idílica, en donde los problemas están ausentes y no hay dificultad alguna asociada; se trata más bien de contribuir a construir un entendimiento compartido acerca del conflicto como oportunidad, en cuyo marco los miembros de la comunidad evitemos las predisposiciones negativas en el momento de abordarlos y comprendamos que es posible transformarlos y, sobre todo, que esa transformación nos puede ayudar a mejorar las condiciones en las cuales tiene lugar nuestra convivencia y nuestra labor dentro de la Facultad.

- b) Aprovechar y fortalecer la percepción del conflicto entendido como proceso: esta percepción puede ser capitalizada en el momento que se decida emprender un proceso de transformación de los conflictos internos en la Facultad. Esta visión del conflicto representa un excelente punto de partida para trabajar en la importancia de aprender a identificar las fases iniciales de un conflicto, propias del conflicto potencial o conflicto de intereses, pues este constituye el momento ideal para adoptar estrategias preventivas. Como comunidad debemos aprender a reconocer los signos que hacen evidente la existencia de un conflicto latente y, sobre la base del análisis de las conflictividades internas activas en la Facultad, establecer *señales de alerta temprana* que nos ayuden a identificar esos estadios iniciales y abordarlos oportunamente. Así mismo, esta percepción es fundamental para concienciar a nivel interno

respecto al impacto que puede tener no atender un conflicto a tiempo, como en efecto ha venido pasando; las disputas no atendidas tienden a hacerse más complejas y difíciles de resolver.

2. Deben adoptarse medidas de renovación institucional, que permitan fortalecer las prácticas y convicciones democráticas, y las iniciativas de transformación de los conflictos presentes en la FACES.

Esta propuesta involucra las siguientes recomendaciones:

a) Empezar iniciativas de renovación democrática y transformación de los conflictos internos. En atención a lo planteado tanto por Dewey como por la teoría de la transformación de conflictos, estas tienen que ser diseñadas y definidas por la propia comunidad, contando con la más amplia participación posible de su cuerpo docente y directivo, sus estudiantes y miembros del personal administrativo, si bien pueden apoyarse en el asesoramiento de expertos externos a la institución. La autora de esta Tesis Doctoral, como parte de la Facultad estudiada, considera importante que estas iniciativas abarquen dos niveles:

- Un *nivel micro*, que comprende acciones en ámbitos acotados como el aula de clases, o las sesiones de trabajo en las Cátedras y Departamentos, e incluso en el marco de actividades extra-curriculares dentro de las escuelas. Por ejemplo, en la medida en que más y más profesores incorporen actividades como los debates, la reflexión en el aula, la práctica de habilidades comunicativas, el análisis de problemas concretos, o las “tormentas de ideas”

orientadas a elaborar soluciones creativas ante esos problemas, de una u otra manera se estará incidiendo en aspectos como las actitudes o los patrones de comunicación existentes dentro de la Facultad, que están implicados en un proceso de transformación. También se ubica en este nivel la actuación de miembros de la comunidad que por su vinculación con diferentes actores en conflicto pueden en determinado momento jugar el papel de mediadores entre estos.

- Un *nivel macro*, que involucrará los esfuerzos de análisis de problemas, diseño de soluciones y elaboración de planes de implementación de acciones emprendidos en grupos de trabajo impulsados desde la Facultad, en los cuales deben participar los tres sectores que conforman la FACES (estudiantes, docentes y personal administrativo) y todas las escuelas de la Facultad. Este nivel comprende, por lo tanto, las acciones macro o pilares generales del proceso de transformación, como por ejemplo, la renovación y flexibilización de la estructura organizativa de la FACES, capaces de impactar a toda la Facultad y respecto a los cuales es importante construir consensos internos y visiones compartidas en torno a los propósitos esenciales que se desea alcanzar.

En la figura número 17, la autora esboza algunas orientaciones respecto a cómo abordar este proceso de renovación institucional y transformación de conflictos en la FACES, basándose en la “gran imagen de la transformación de los conflictos” (ver figura núm. 3, pág. 134 de esta Tesis).

Figura núm. 17a.- La gran imagen de la transformación de conflictos aplicada a la FACES (primera parte)

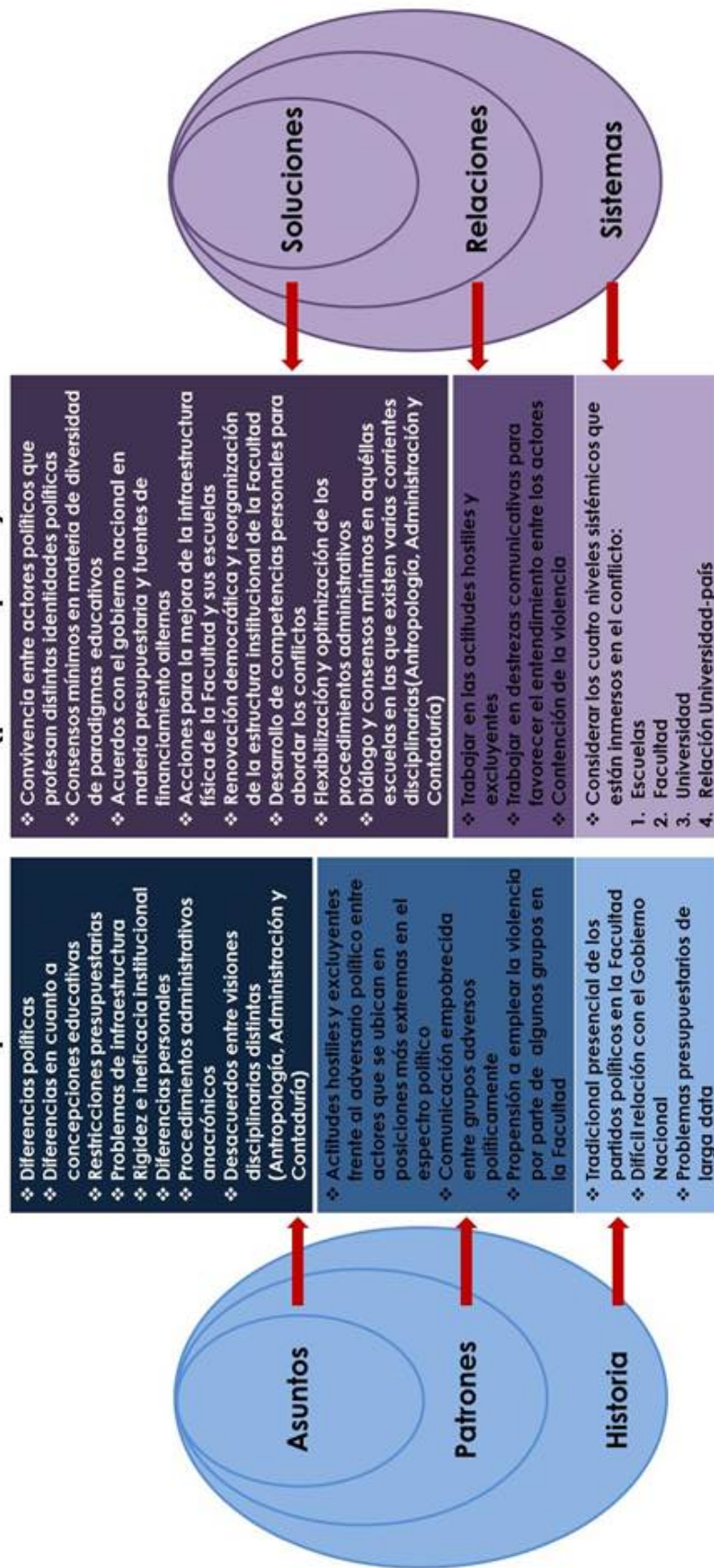


Figura núm. 17b.- La gran imagen de la transformación de conflictos aplicada a la FACES (continuación)

		Personal	Relacional	Estructural	Cultural
Efectos del conflicto	Objetivos a lograr	Las personas se ven afectadas de manera positiva y negativa en su bienestar, autoestima, estabilidad emocional, capacidad de percibir con claridad	Afecta los patrones de interacción y comunicación	Condiciones socio-estructurales que están en la raíz del conflicto (instituciones, organización interna, etc)	Afecta los patrones grupales y, a su vez, la cultura es el contexto de base para el desarrollo de mecanismos para atender los conflictos
		<ul style="list-style-type: none"> • Superar el miedo existente entre los miembros de la comunidad. • Fortalecer las competencias afectivas y cognoscitivas de los miembros de la comunidad para abordar los conflictos y hacer frente a situaciones de violencia. • Mejorar las condiciones de seguridad personal dentro de la Facultad. • Establecer redes de apoyo que permitan que cada individuo se sienta apoyado ante situaciones de crisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer canales de comunicación entre actores identificados con posiciones políticas y académicas distintas. • Concienciar a los individuos en torno a los rasgos que caracterizan las prácticas comunicativas cargadas de violencia (palabras, tono de voz, gestos, etc.) • Desarrollar las competencias de la comunidad para la escucha empática y el diálogo respetuoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acometer la realización de cambios en la estructura institucional de la FACES orientados a superar la rigidez organizativa y adaptarla a las exigencias de la realidad actual. • Ampliar y fortalecer los espacios de participación democrática y toma de decisiones colectiva existentes en la Facultad. • Fortalecer las relaciones de colaboración y cooperación entre los docentes, la conformación de grupos de trabajo y la co-docencia. • Promover el empleo de metodologías de enseñanza participativas, colaborativas y de aprendizaje-servicio. • Impulsar al constitución de grupos basados en las afinidades culturales, académicas, artísticas, políticas, etc., que permitan dar reconocimiento a necesidades específicas de los miembros de la FACES y crear las condiciones para el diálogo entre estos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner al descubierto los patrones discursivos cargados de estereotipos y descalificaciones que favorecen la violencia y aquellos que pueden facilitar el abordaje pacífico las diferencias para concienciar a la comunidad de la FACES en torno al impacto de uno y otro tipo de discursos.

Fuente: Elaboración propia con base en Lederach y Maisse (2003)

b) Iniciar en lo inmediato el abordaje del *nivel relacional* de cambio al que hace referencia la perspectiva transformadora (ver apartado 3.2). Como hemos visto, la transformación de conflictos afirma que la paz está enraizada en la calidad de las relaciones establecidas entre los actores sociales y que uno de los niveles de cambio para esta perspectiva es el *relacional*. En su libro *The Moral Imagination* (2005), Lederach insiste en este aspecto y habla de la necesidad de adoptar un *enfoque centrado en las relaciones*: cuando se emprende un proceso de transformación, las personas debemos ser capaces de identificar la maraña de relaciones de la cual somos parte, que involucra incluso a quienes pudiéramos considerar como “enemigos” o “adversarios”. Dicho enfoque relacional consiste en establecer redes sociales estratégicas y flexibles que vinculen a actores que forman parte de los distintos grupos o sectores en conflicto, es decir, conecten a personas que piensan diferente valiéndose de un punto de encuentro, que puede ser, por ejemplo, una persona que mantenga buenos nexos de comunicación con actores de esos grupos antagonistas.

Este tipo de estrategias en cierto sentido ya está siendo empleada dentro de la FACES, como tuvimos oportunidad de observar al considerar el testimonio de la informante 26 (págs. 341-342): en diversos momentos que se han presentado hechos de violencia, se ha acudido a docentes, estudiantes o empleados que pueden estar identificados o no con alguno de los grupos que antagonizan entre sí, pero que por diversas razones tienen buena comunicación con personas que pertenecen a los distintos grupos en disputa y cuentan con la capacidad para contener las acciones violentas.

La autora considera que una de las acciones más inmediatas que se pudieran emprender en la Facultad para sentar las bases de un proceso de transformación de los conflictos consistiría en establecer estas redes estratégicas a las que hace referencia Lederach (2005), tanto a nivel interno como en lo que atañe a las relaciones con el gobierno de Venezuela, valiéndose de la presencia de este tipo de actores. El objetivo sería identificar quiénes son estas personas que mantienen canales de comunicación con los distintos grupos en conflicto, acercarse a ellos y ganar su apoyo para que sirvan como canales de comunicación y de contención de la violencia. A través de estos actores resultaría posible ir estableciendo y fortaleciendo la comunicación entre los adversarios, para abrir las puertas a la realización de encuentros destinados a trabajar en asuntos más complejos como las actitudes hostiles, las pautas de comunicación y de relación, el establecimiento de un piso mínimo de confianza y, finalmente, los asuntos que son motivo de disputa.

En el caso del acercamiento al gobierno de Venezuela, este resultará fundamental para abordar una de las causas del miedo existente en diversos sectores de la Facultad: la presencia de grupos armados que son apoyados desde el gobierno. La Facultad y, en general, la Universidad no cuentan con los medios ni la experiencia para llevar a cabo un proceso de desarme y desmovilización de estos grupos. Así mismo, toda vez que en el pasado los tribunales nacionales se han pronunciado en contra de la Universidad cuando esta ha sancionado con expulsión a estudiantes que han participado en acciones violentas flagrantes, es necesario propiciar que el gobierno asuma el compromiso de respetar la autonomía universitaria en este ámbito, puesto que el desconocimiento a las

sanciones impuestas internamente ha derivado en una situación de impunidad que ha tenido, entre otros efectos, el incremento del miedo entre la comunidad universitaria, incluyendo la de la FACES.

Para vencer el miedo hará falta, sin embargo, ir más allá del establecimiento de garantías para la integridad personal en el campus universitario. Aunado a lo anterior, resultará necesario trabajar en las secuelas psicológicas que ha dejado el miedo y rescatar el sentido de pertenencia de los individuos para con la institución que se ha visto afectado producto de ese temor. Esto puede lograrse, por ejemplo, ampliando los espacios de participación a nivel interno, permitiendo a todos los miembros de la Facultad expresar sus críticas y sus alternativas de solución ante los problemas que aquejan a la Facultad y les afectan directamente; en esta medida podrán reestablecer su sentido de “poder ciudadano”, sentirse verdaderamente tomados en cuenta y reconocidos en términos de su propia valía.

c) Considerar el empleo de la metodología de los *Talleres Innovadores de Solución de Problemas* (Innovative Problem Solving Workshop, de acuerdo con su nombre en inglés) a la que hicimos referencia en el apartado 3.1. Este tipo de talleres ofrece varias ventajas que constituyen, precisamente, las causas que motivan la recomendación realizada por la autora de esta Tesis Doctoral:

- permiten reunir a representantes de los distintos sectores en conflicto;

- contemplan la realización de actividades orientadas a construir un nivel mínimo de confianza entre las partes, trabajando por ejemplo con los estereotipos y las dificultades de comunicación;
- permiten desarrollar capacidades para el abordaje de conflicto (por ejemplo: escucha empática, comunicación no violenta, parafraseo, pensamiento creativo y pensamiento analítico);
- favorecen la construcción de consensos mínimos entre los actores;
- permiten ahondar en las causas de las disputas y generar soluciones creativas ante problemas concretos vinculados a aquellas;
- implican la elaboración de un plan de acción que requiere la adopción de responsabilidades concretas por parte de los participantes en el taller; y
- suponen la adopción de medidas específicas para propiciar la cicatrización de las heridas derivadas del uso de la violencia, así como la adopción de compromisos de acción por parte de los participantes, con la finalidad de multiplicar las destrezas aprendidas dentro de los grupos a los que pertenecen.

En otras palabras, los Talleres Innovadores de Resolución de Problemas cumplen tanto una función formativa, como una función de generación de propuestas concretas para abordar los asuntos que son causa de conflicto y de planes de acción para llevar a cabo dichas propuestas.

- d) Identificar los enclaves de violencia que están enquistados en la propia organización educativa. Como hemos comentado con anterioridad, la Facultad ha mostrado resistencia al cambio, hecho

este que sin desecharlo puede haber contribuido a generar situaciones de violencia estructural. Para superar estos enclaves de violencia institucional resultará necesario, por ejemplo, ampliar los mecanismos de participación democrática y adoptar procesos de toma de decisiones más ágiles y eficaces. Así mismo, es fundamental emprender un proceso de reflexión interna encaminado a fortalecer la identidad académica entre los distintos sectores que integran la FACES; esto contribuirá a restar espacio a la polarización política como eje dinamizador de las relaciones interpersonales y, con ello, a hacer frente a los estereotipos que esta polarización ha propiciado y que contribuyen a gestar situaciones de violencia cultural.

- e) Fomentar la construcción de nuevos y mejores mecanismos para el abordaje de los conflictos internos. La FACES, como organización educativa democrática debe dotarse de sus propios medios de transformación constructiva de los conflictos, que reflejen, por una parte, su carácter de centro educativo, y por la otra, su proceso de desarrollo como institución, enmarcado en un contexto social específico. En otras palabras, no se trata de imitar o adoptar los procedimientos que puedan haberse empleado en otras organizaciones similares, sino de establecer aquellos que mejor se ajusten y permitan dar respuesta a lo que le es propio a la Facultad. No en vano, la perspectiva transformadora, conforme a lo expresado por Lederach (1994) afirma que la transformación de los conflictos requiere construir una infraestructura social de paz y que dos de los ingredientes de esta construcción son, por una parte, el *refuerzo de la población nativa*, y, por la otra, el *dar importancia a la cultura*. Recordemos que el refuerzo de la población nativa tiene que ver con reconocer los recursos que están presentes en el propio

contexto conflictivo en el cual se quiere construir la paz, de los cuales el más importante es la gente, las personas que viven el conflicto y han llegado a desarrollar unos saberes y unas experiencias que pueden ser empleadas para elaborar propuestas de solución a las disputas. Estos saberes y experiencias forman parte de esta cultura a la que hace referencia la transformación de conflictos; en el caso de la FACES, la comunidad ha desarrollado sus propios mecanismos para atender los conflictos en el pasado, unos exitosos, otros quizás no tanto, pero lo cierto es que ya sea para repetir lo que ha dado resultado, o para evitar cometer los mismos errores, esas prácticas constituyen un referente importante que debe ser tomado en cuenta.

3. *Las distintas escuelas de la FACES deben crear espacios curriculares y extracurriculares, y ampliar los ya existentes, en aras de proveer formación experiencial para la democracia y la transformación de los conflictos*

Como parte de esta propuesta, tendríamos las siguientes acciones:

- a) Fortalecer y ampliar los espacios de formación en abordaje de los conflictos existentes. El estudio de caso puso en evidencia que tres escuelas de la FACES (Estudios Internacionales, Trabajo Social y Sociología) han venido desarrollando actividades formativas, curriculares y extracurriculares en lo que a canalización pacífica de los conflictos. Sin embargo, es necesario profundizar esos espacios dotándolos cada vez más de ese carácter experiencial y práctico al que hace referencia John Dewey. Dewey estaba plenamente convencido de la necesidad de entrelazar de manera estrecha los

procesos educativos y las circunstancias del mundo real; si trasladamos su planteamiento al caso de la FACES podemos afirmar que las situaciones de conflicto actualmente existentes lejos de representar un problema insuperable, constituyen una oportunidad de oro para desarrollar experiencias de aprendizaje, en las que participen los distintos miembros de la comunidad, orientadas a transformar esos mismos conflictos. La FACES en sí misma constituye, entonces, un laboratorio de aprendizaje rico en oportunidades de transformación de conflictos dignas de ser exploradas y trabajadas.

Por otra parte, es necesario que las restantes escuelas de la Facultad incorporen a sus actividades de enseñanza contenidos sobre democracia y abordaje de los conflictos en los ámbitos curricular y extracurricular. A nivel curricular, la FACES cuenta ya con un mecanismo para realizarlo, que viene dado por la existencia del llamado Programa de Cooperación Interfacultades (PCI), iniciativa de integración académica que fue adoptada en 2001, en la que actualmente participan 8 facultades⁸³ de la Universidad Central de Venezuela y que permite a los estudiantes de estas facultades cursar asignaturas electivas en las otras escuelas que participan en el Programa. El PCI permite que los estudiantes de la FACES puedan integrarse a asignaturas de otras escuelas de la propia Facultad y

⁸³ El Programa de Cooperación Interfacultades fue iniciado en 2001 por tres facultades de la Universidad Central, a saber: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, y Facultad de Humanidades y Educación. Posteriormente suscribieron su acta constitutiva las facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias, Ingeniería y Odontología. Recientemente, la Facultad de Agronomía comenzó a participar en el programa incorporando asignaturas a la oferta académica del PCI. De esta manera, 8 de las 11 facultades existentes en la Universidad Central de Venezuela se han sumado a este importante espacio de integración académica que se sustenta teóricamente en el pensamiento complejo, el trabajo en redes, la transversalidad, la Inter-Multi-Transdisciplinariedad y la Multirreferencialidad. El PCI tiene como objetivos propiciar la formación integral del estudiante, fomentar la flexibilidad curricular en la Universidad Central de Venezuela, coadyuvar a la movilidad profesoral y estudiantil, promover la cooperación académica y fortalecer la formación continua del docente universitario (Aguilera y Castillo, 2011).

de otras facultades, en las que se abordan temas relativos a la democracia y los conflictos.

Sin embargo, está claro que si bien el PCI representa una vía ya disponible para avanzar en este objetivo, no es la única y debe ser complementada con la realización de actividades extra-curriculares que fomenten el aprendizaje experiencial. Esto puede realizarse fácilmente impulsando a nivel de la Facultad -y no solo desde las escuelas- actividades con esta orientación experiencial en las que puedan participar libremente estudiantes de las siete escuelas; a fin de cuentas, la FACES cuenta con personal docente preparado en estos temas y capacitado para organizar espacios formativos de diversa naturaleza (talleres, seminarios, conferencias, conversatorios, simulaciones, por mencionar algunos). Tanto a nivel de asignaturas como de actividades extracurriculares, la realización de actividades formativas con la participación de estudiantes de las distintas escuelas de la Facultad constituye, en sí mismo, un espacio de ejercicio de la diversidad y el diálogo.

- b) Impulsar un debate en las escuelas de Administración y Contaduría, Antropología, Estadística y Ciencias Actuariales, y Economía, orientado a reflexionar sobre la necesidad de trascender la visión esencialmente técnica que hasta ahora ha caracterizado su labor educativa y que les ha restado el perfil social que debieran tener, aspecto este que dará mayor fortaleza a las iniciativas que pudieran emprenderse a nivel curricular o extracurricular.

4. La Facultad debe adoptar una política institucional de capacitación de su personal docente y promoción del rol de este en tanto modelador de las conductas democráticas y de abordaje constructivo de los conflictos

Como parte de esta propuesta, la autora sugiere las siguientes acciones concretas:

- a) Desarrollar una política institucional de la Facultad como un todo en materia de formación pedagógica y rol del docente. Esta debe abarcar, al menos, cuatro aspectos:
- El *epistemológico*, que tiene que ver con el tipo de paradigma educativo acogido por el profesor de la Facultad; está claro, a partir de la reflexión desarrollada en el apartado 3.5, que es muy distinto ejercer la docencia desde el paradigma positivista, a hacerlo desde el hermenéutico o del crítico. Los docentes de la FACES deben conocer el sentido y alcance de estos tres paradigmas y tomar conciencia acerca de cómo cada uno de ellos influye en el ejercicio de su labor de enseñanza. En virtud de que el paradigma socio-crítico es el único que realmente da cabida a una visión positiva del conflicto y favorece el empleo de prácticas educativas orientadas a fortalecer las capacidades creativas, analíticas, reflexivas y de pensamiento propio en el educando, sería deseable promover que los profesores de la Facultad lo comprendan e integren a su praxis docente.
 - Las *relaciones entre el docente y el centro de enseñanza*, en este caso, la FACES. Es fundamental que el docente se sienta co-

participe y co-constructor de las políticas educativas desarrolladas en la Facultad. El profesor de la FACES debe percibirse a sí mismo como un ciudadano que puede y debe participar en la reflexión y toma de decisiones acerca de aquellos factores que influyen y moldean el funcionamiento de la Facultad en tanto centro de enseñanza. La FACES cuenta ya con espacios para ello, como son las Cátedras, Departamentos, la representación profesoral y los órganos de co-gobierno (Consejos de Escuelas y de Facultad), que sin duda requieren ser remozados, pero lo importante es que el docente comprenda que esos canales existen, que debe aprovecharlos extensamente y que incluso debe criticarlos y proponer alternativas para mejorar su funcionamiento. En la medida en que el docente cumpla este rol activo y participativo, motivará con su ejemplo a los educandos para que emulen este tipo de comportamientos.

- *Las metodologías de enseñanza.* El tipo de estrategias de enseñanza utilizadas por el docente transmite, en sí mismo, un mensaje; de hecho, hemos hecho referencia en el primer capítulo de esta Tesis Doctoral a la fuerte crítica que hiciera Dewey a los métodos de enseñanza tradicionales, por su carácter rutinario y por confinar al educando a un rol de espectador. Si nuestro objetivo es formar personas reflexivas, difícilmente podremos lograrlo a través de estrategias que se basen en la memorización y la repetición de contenidos. Si queremos que los educandos sean capaces de debatir y negociar puntos de vista, los métodos individualistas de aprendizaje lucen poco cónsonos con este objetivo. En cuanto a este aspecto, la autora considera que puede resultar de mucho

provecho impulsar el empleo de estrategias de enseñanza del tipo *aprendizaje experiencial constructivista* (Álvarez, 1995; Bisquerra, 2008), *aprendizaje-servicio* (Bisquerra, 2008), así como técnicas de *aprendizaje colaborativo y cooperativo* (Goikoetxea & Pascual, 2002). En el cuadro número 28 y la figura número 18 presentamos una síntesis de estas estrategias y sus bondades.

Cuadro núm. 28.- Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> • Involucra la colaboración entre los educandos de forma no estructurada • Tiene la doble ventaja de propiciar un incremento del aprendizaje a la vez que fomenta el establecimiento de buenas relaciones humanas • aunque no con tanta consistencia como en lo relativo al mejoramiento de las relaciones, las investigaciones muestran que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para ser un buen ciudadano 	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en experiencias estructuradas en las que existe una "estructura cooperativa de la tarea" (esto es, se asigna a los educandos una tarea común en la cual deben trabajar juntos), así como una "estructura cooperativa de los incentivos" (en otras palabras, los educandos dependen unos de otros para recibir la recompensa o incentivo derivado de la ejecución de la tarea, sea que se trate de un incentivo grupal basado en el rendimiento grupal, o un incentivo grupal basado en el rendimiento individual).

Fuente: Elaboración propia con base en (Goikoetxea y Pascual, 2002)

- *Las relaciones de trabajo entre los docentes de la Facultad.* La manera en que los docentes se vinculan entre sí también cumple una función pedagógica. La autora de esta Tesis Doctoral puede dar fe de cuán limitados son los espacios de trabajo cooperativo entre los docentes de la Facultad, sin que ello signifique que sean completamente inexistentes. Pero por ejemplo, en las diferentes licenciaturas que se imparten en la FACES el trabajo en el aula de clase todavía se desarrolla, esencialmente, a nivel individual (clase magistral) y poco se

emplean las prácticas de co-docencia. En las reuniones de Cátedras y Departamentos, así como en el desarrollo de proyectos de investigación grupales, hay una mayor cooperación y colaboración entre los docentes, pero se trata de un trabajo que quizás es menos visible para el educando. En general, por las condiciones en las que se desenvuelve la actividad de enseñanza en la Facultad (severas restricciones presupuestarias, tiempo limitado que se dedica a la docencia producto de la necesidad de trabajar fuera de la Universidad para poder sostenerse económicamente, polarización existente dentro de la comunidad, por mencionar solo algunas de las que han sido consideradas en este trabajo), el docente de la FACES desarrolla sus actividades en solitario. El que la actividad docente transcurra esencialmente de manera individualista refuerza los mensajes del mismo tenor que son transmitidos al educando en el aula de clase, a través del tipo de metodologías de enseñanza empleadas o incluso la organización física del espacio en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza.

Figura núm. 18.- Aprendizaje experiencial-constructivista y aprendizaje-experiencial-constructivista y aprendizaje-servicio

<p>Aprendizaje experiencial-constructivista (Álvarez, 1995)</p> <p>Ideas centrales</p> <ul style="list-style-type: none"> La construcción de conocimiento requiere una dosis de responsabilidad individual El aprendizaje no se da en solitario en la relación con los libros, sino a través de la cooperación, el abordaje conjunto de problemas y la escucha recíproca. 	<p>Características</p> <ol style="list-style-type: none"> Privilegia al sujeto (educando, educador) sobre el programa curricular: los contenidos son una guía, no como diques de contención inamovibles que le impiden rigidez al proceso educativo. Reconoce la importancia de las actividades experienciales, ya que permiten el intercambio de experiencias, el debate y la expresión de los desacuerdos. Propicia una organización curricular más centrada en algunos problemas considerados fundamentales, que en las tradicionales materias. Concibe la formación como un proceso que no busca simplemente que el estudiante adquiera conocimientos culturales, o científicos, o se adapte sumisamente a las normas y patrones establecidos. Apunta a formar personas capaces de construir su propia vida junto a los otros, en un marco de respeto hacia la diversidad. 	<p>Vínculos con tesis de Dewey</p> <ol style="list-style-type: none"> Crítica de Dewey a los métodos de enseñanza tradicionales Dewey aboga por el aprendizaje experiencial, pues éste permite desarrollar verdaderos hábitos de conducta y propiciar que el educando se desenvuelva de forma hábil y proactiva frente a los problemas de la realidad. Dewey propone dar sentido social a la educación, orientarla a la resolución de problemas concretos. Dewey promueve el logro de la libertad individual
<p>Propuestas de aprendizaje experiencial-constructivista (Bisqueria, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizar conversaciones con los estudiantes y moderarlas a los fines de fomentar deliberaciones reflexivas sobre problemas comunes. Enseñar a través del ejemplo el empleo de las conversaciones abiertas, inclusivas y la deliberación genuina. Realizar debates activos sobre temas de interés que permitan intercambiar opiniones y, de ser posible, formar acuerdos. Incentivar la proposición de soluciones a los problemas sociales y planteamiento de propuestas de mejora. Introducir a los estudiantes en situaciones de gobierno reales (visitas a organizaciones políticas, entrevistas a políticos, seguimiento de elecciones, por ejemplo). Debatir sobre aspectos vinculados a la diversidad, fomentando el respeto y la tolerancia. Animar la realización de diálogos entre estudiantes con diversidad de valores, creencias y culturas. 	
<p>Aprendizaje -servicio (Bisqueria, 2008)</p>	<p>Ideas centrales</p> <ul style="list-style-type: none"> Combina los procesos de aprendizaje con el servicio a la comunidad. Se aprende a través de la realización de trabajos que permiten satisfacer necesidades concretas de la comunidad. El docente apoya a los estudiantes a formular y diseñar un proyecto destinado a prestar un servicio a la comunidad. 	<p>Ventajas</p> <ul style="list-style-type: none"> Ayuda a desarrollar, simultáneamente, las competencias académicas, el pensamiento crítico y reflexivo, la sensibilidad y el compromiso social, y las actitudes que sustentan la responsabilidad cívica. Permite tender puentes entre la educación formal y la no formal, el centro educativo y la sociedad. Representa un espacio de transformación personal y colectivo.
<p>Facilidad para ser aplicado en la FACES</p> <p>Este tipo de actividades de aprendizaje-servicio ya se están dando en la FACES y en toda la Universidad Central de Venezuela producto de la aprobación en 2005, de la "Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior". En su artículo primero, la Ley de Servicio Comunitario establece que:</p> <p>"[...]se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social [...]"</p>		

- b) Establecer incentivos⁸⁴ que motiven a los docentes a participar en los programas de formación pedagógica disponibles y crear las facilidades para que ello ocurra⁸⁵. Es fundamental que el cuerpo docente de la Facultad cuente con una sólida y actualizada formación pedagógica, que le permita desarrollar sus actividades en forma tal que el trabajo en el aula constituya un verdadero escenario de aprendizaje experiencial de democracia y abordaje constructivo de los conflictos.

6.3.2. Propuestas de investigación

El estudio de caso que ha sido elaborado en el marco de esta Tesis Doctoral constituye la primera aproximación conocida al establecimiento y comprensión de las percepciones existentes en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela respecto a los temas de conflicto, educación, democracia y los vínculos existentes entre ellos. En tal sentido, reviste un carácter exploratorio, pero dada la importancia de los aspectos aquí abordados, la autora considera necesario profundizar a futuro en esta materia a través de nuevas investigaciones.

En atención a los resultados obtenidos en esta primera aproximación al objeto de estudio escogido, consideramos pertinente formular las

⁸⁴ Por ejemplo, la participación en este tipo de programas formativos pudiera ser tomada más en cuenta para el ascenso del profesor en el escalafón docente, por mencionar apenas una medida que pudiera resultar motivadora.

⁸⁵ Por ejemplo, entre esas facilidades pudieran encontrarse el dictar los cursos de formación pedagógica en la propia Facultad para evitar que los docentes tengan que trasladarse a otros espacios o proporcionarlas en horarios que les faciliten su asistencia.

recomendaciones y propuestas de investigación que a continuación se indican:

1. En futuras investigaciones sería deseable abordar el estudio de las percepciones sobre democracia, educación y conflicto en la FACES desde una perspectiva que combine la investigación cuantitativa y la cualitativa. En el ámbito académico-científico, cada vez existe mayor conciencia en torno a la complementariedad de estos dos tipos de investigación; la investigación cuantitativa permite establecer pautas de comportamiento e incluso elaborar generalizaciones que expliquen el comportamiento de determinado objeto de estudio, mientras que la cualitativa favorece la comprensión de las características de dicho objeto.

Empleando técnicas propias de la investigación cuantitativa y trabajando con una muestra estadísticamente representativa, resultaría posible, por ejemplo, establecer con mayor claridad qué tan extendidas están determinadas percepciones dentro de la Facultad; en este trabajo nos hemos limitado esencialmente a hacer un diagnóstico de cuál es la amalgama de percepciones existentes, pero dada la naturaleza cualitativa de nuestra investigación no estamos en capacidad de establecer qué porción de la población de la FACES comparte todas y cada una de esas percepciones. Una indagación de naturaleza cuantitativa permitiría tener una mejor apreciación de cuáles de estas interpretaciones necesitan ser abordadas con mayor urgencia, dada su preeminencia dentro de la población considerada, o podrían ser mejor aprovechadas en términos de

las fortalezas que pudieran representar para la institución estudiada.

Sin embargo, por la naturaleza de las unidades de conocimiento que hemos abordado -las percepciones-, necesariamente debe proseguirse el estudio de estas empleando también la investigación cualitativa, especialmente si es emprendida en clave crítica. En tanto interpretaciones y significaciones socialmente construidas, las percepciones se ubican dentro del terreno del universo simbólico, de forma tal que su estudio en profundidad requiere una aproximación netamente naturalista o cualitativa. Reiteramos la importancia de hacerlo en clave crítica, porque solo desde este posicionamiento será posible asumir ese proceso de investigación como orientado a promover cambios en la realidad estudiada.

2. Algunas de las percepciones que fueron identificadas en el marco del estudio de caso realizado requerirán un abordaje más profundo a futuro, pues en esta primera aproximación al tema no ha resultado posible establecer con claridad cuál puede ser su alcance o contenido preciso.

Tal es el caso, por ejemplo, de la manera en que es entendida la paz dentro de la FACES y su relación con el conflicto. A partir de los resultados obtenidos en esta Tesis, no es posible determinar cómo concretamente conciben la paz los actores sociales estudiados, qué tan amplia o no es su concepción a este respecto. En principio, pareciera que la concepción prevaleciente acerca de la paz se corresponde con la paz negativa de la que habla Galtung, entendida esta como la

ausencia de violencia física directa. Sin embargo, está claro que desde una perspectiva como la transformación de conflictos la paz es asumida en sentido amplio que incluye paz positiva de la que habla Galtung, dentro de la que es fundamental considerar factores de orden institucional y cultural, por ejemplo.

Otra percepción cuyo alcance no ha sido posible esclarecer de manera precisa ha sido la idea acerca de que “los conflictos pueden poner en peligro la democracia”. A partir de la información aportada por el cuestionario mixto no es posible concluir si esta percepción es de carácter general (“todos los conflictos ponen en peligro a los sistemas democráticos”) o si está acotada a situaciones concretas (“bajo ciertas condiciones los conflictos pueden poner en peligro a los sistemas democráticos”). Si analizamos esta percepción en conjunción con las otras que fueron identificadas en el marco del estudio de caso, pareciera que esta interpretación de la realidad se aplica bajo condiciones concretas, es decir, que los informantes estiman que en determinados momentos los conflictos pueden amenazar a la democracia como sistema; esta sería la interpretación más congruente, por ejemplo, con las percepciones de que la democracia cuenta con medios para abordar los conflictos y la de que la democracia genera conflictos, que también se evidenciaron en los cuestionarios. En todo caso, es necesario abordar este tópico con mayor detenimiento.

Así mismo, la autora considera importante profundizar en torno al grado en que las distintas escuelas de la Facultad están proporcionando o no experiencias de aprendizaje en materia de

democracia y canalización pacífica de los conflictos. En principio, tres escuelas de la FACES (Estudios Internacionales, Trabajo Social y Sociología) parecen estar proveyendo importantes espacios de aprendizaje en esta materia; sin embargo, las apreciaciones de los estudiantes consultados a través del cuestionario sobre este aspecto revelaron que son críticos al señalar que dicha formación es esencialmente “poca” o apenas “suficiente”. Un caso que requiere consideración especial es el de la Escuela de Trabajo Social, pues tratándose de un centro de enseñanza en el que la formación en abordaje de conflictos está ampliamente incorporada a la malla curricular, llama la atención la dificultad que la propia comunidad de este centro ha tenido para contener la violencia en su seno y propiciar la transformación de las disputas que allí tienen lugar. En futuras investigaciones no solo deberá esclarecerse mejor qué tanta formación (curricular o extracurricular) están ofreciendo las siete escuelas de la FACES, sino también la naturaleza de estos espacios formativos, si son experienciales y participativos, o se limitan esencialmente a proveer contenidos conceptuales en esta temática.

3. Es importante que los estudios sobre los temas contemplados en esta Tesis abarquen, como se ha hecho aquí, a la totalidad de los colectivos que conforman la Facultad (educandos, docentes y personal administrativo). A este respecto, sería deseable que las indagaciones que se emprendan a futuro aborden con mayor profundidad el caso concreto del personal administrativo de la FACES. Para ello será necesario, como paso previo, convencer a más miembros de este colectivo sobre la importancia de sus apreciaciones y el impacto que su colaboración con este tipo de

investigaciones puede tener en la toma de decisiones y la formulación de políticas institucionales destinadas a fortalecer la calidad de la vida democrática en la Facultad, incluyendo el abordaje constructivo de los conflictos. Durante la realización de esta Tesis pudo percibirse la reticencia de algunos miembros de este colectivo a colaborar con el estudio, quizás por las brechas que en determinados momentos han existido en la relación docente-administrativo, o producto del temor existente en la Facultad que les pudiera llevar a pensar que al manifestar abiertamente sus apreciaciones pudieran ser objeto de represalias. Nos encontramos aquí con una veta de investigación que requerirá ser trabajada con mayor dedicación en futuros estudios sobre los temas aquí expuestos.

4. Finalmente, una recomendación que la autora de esta Tesis considera especialmente pertinente dada la naturaleza de los temas considerados en esta investigación doctoral, radica en acometer el estudio de las percepciones sobre conflicto, educación y democracia en la FACES desde la perspectiva planteada por el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Tal como plantea Fairclough (1996), a diferencia de otras aproximaciones al estudio del lenguaje, el ACD asume una postura eminentemente crítica al desentrañar las relaciones existentes entre lenguaje y poder, sin que ello implique la adopción de una postura reduccionista que asuma el poder como un asunto estrictamente lingüístico: “El término *crítico* es empleado en el sentido específico de estar orientado a mostrar conexiones que pueden estar ocultas a las personas, como es el caso de las conexiones entre lenguaje, poder e ideología [...]” (p. 5). El ACD

entiende el discurso como una práctica social (Fairclough, 1996; Wodak & Meyer, 2001) y presta especial atención al contexto en el cual tiene lugar dicha práctica (Van Dijk, 2008, 2009; Wodak & Meyer, 2001).

El ACD se fundamenta en ocho principios esenciales, a saber:

- Es un enfoque que se ocupa de los problemas sociales.
- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye tanto a la sociedad, como a la cultura.
- El discurso tiene carácter histórico.
- El discurso cumple una función ideológica.
- El discurso constituye una forma de acción social.
- Existe en vínculo mediato entre sociedad y texto.
- El análisis del discurso es tanto interpretativo, como explicativo (Fairclough & Wodak, 1995).

En sus orígenes, el ACD está vinculado a la influencia de las corrientes críticas enmarcadas en la Escuela de Frankfurt, en especial los trabajos de Jürgen Habermas; el marxismo gramsciano, incluyendo sus seguidores más contemporáneos en Francia y Reino Unido; los trabajos de autores como Althusser y Foucault; así como los planteamientos de G. H. Mead y del interaccionismo simbólico (Van Dijk, 1999, 2009; Wodak & Meyer, 2001).

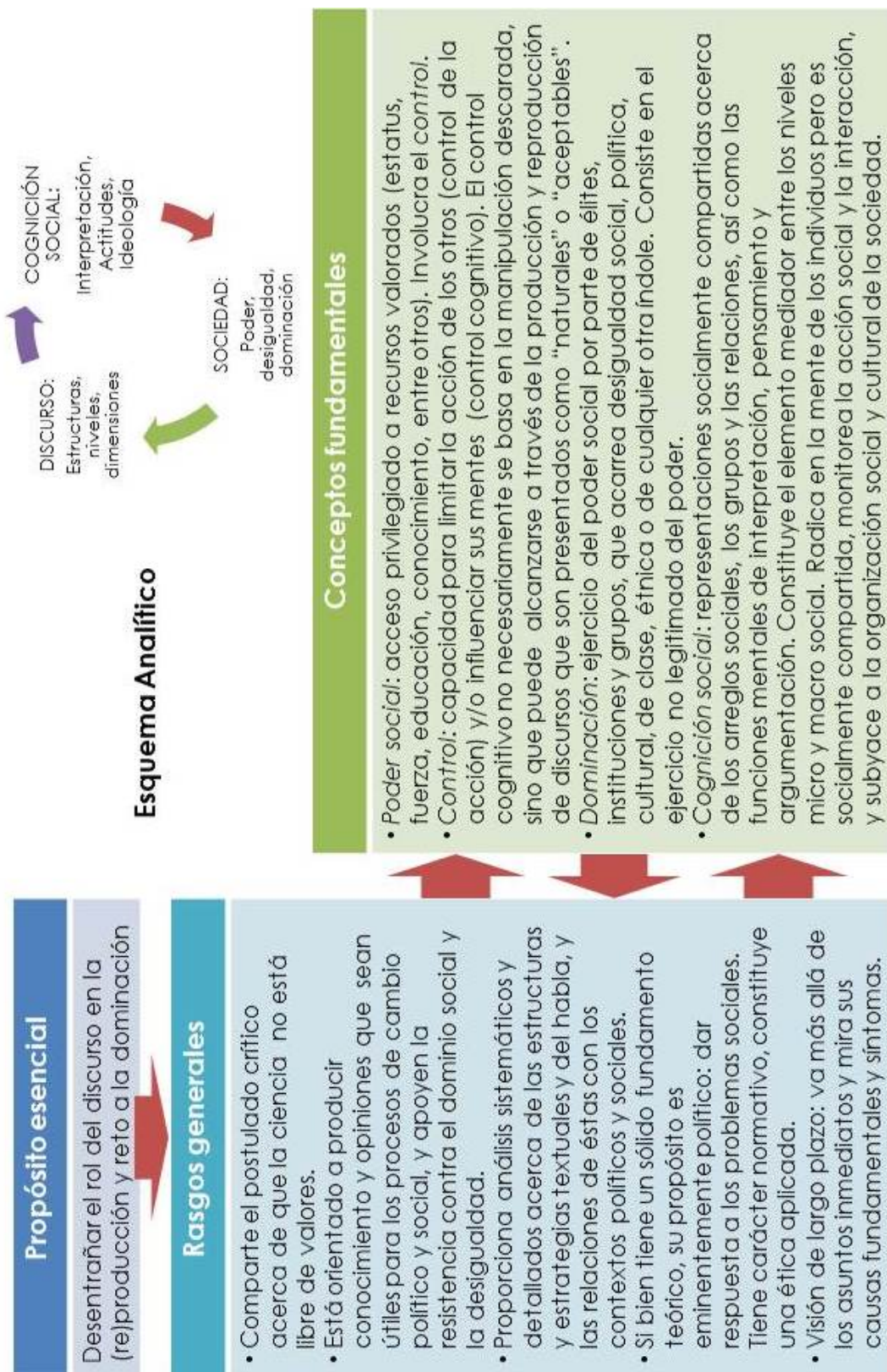
En cuanto a los propósitos del ACD, señala Van Dijk (1993, 1999) que más que estar orientado al desarrollo teórico, el ACD hace

énfasis en dar respuesta a los problemas sociales más acuciantes, procurando ofrecer una mejor comprensión de estos; no se trata, sin embargo, de un enfoque centrado estrictamente en los asuntos inmediatos, pues se propone alcanzar comprensiones más generales y desarrolla análisis de más largo plazo en los que se evidencian las causas, condiciones y consecuencias de tales problemas; los analistas críticos del discurso tienen plena conciencia de su papel en la sociedad, entienden su labor como una empresa no solo académica, sino fundamentalmente política, en el entendido de que su trabajo consiste en exponer el abuso de poder, la dominación y la desigualdad, además de coadyuvar a fortalecer a los grupos que ejercen resistencia frente a tal desigualdad. Puede observarse, entonces, que tanto desde el punto de vista de sus orígenes como de los objetivos que se propone alcanzar, el ACD constituye una perspectiva íntimamente afín a los postulados de los paradigmas interpretativo-simbólico y socio-crítico de la Educación, así como de la teoría de la transformación de conflictos que han servido de sustento a esta Tesis Doctoral, razón que nos impulsa a formular la recomendación que aquí presentamos.

El Análisis Crítico del Discurso se caracteriza por su heterogeneidad, en su seno coexisten diversos enfoques. La autora de esta Tesis considera que el enfoque propuesto por Teun Van Dijk puede resultar de especial utilidad para ahondar en el estudio de las percepciones existentes en la FACES en materia de conflicto, educación y democracia, dado el interés de este autor por incorporar los aportes de la Psicología Social al análisis discursivo, con base en los cuales desarrolla el concepto de

"cognición social", que define como "[...] las creencias social y culturalmente compartidas, tales como el conocimiento, las actitudes, las ideologías, las normas y los valores (Van Dijk, 2009, p. 24); para Van Dijk, la noción de "cognición social" constituye el eslabón que permite conectar el análisis de lo micro y macro social, lo individual y lo grupal, el discurso y la acción. Por otra parte, Van Dijk (1993) desarrolla la noción de "poder social", que alude al acceso privilegiado a recursos valorados como el ingreso, la fuerza, el estatus, la posición social, pero también la educación y el conocimiento. Este autor entiende el poder tanto desde el punto de vista de la acción (la capacidad para limitar la libertad de acción de los otros), como desde el punto de vista cognitivo: a través de la persuasión, la manipulación, como también de la influencia subliminal, es posible incidir en la mente de otras personas en favor de los intereses de un grupo en particular, al punto que dichas personas pueden llegar a aceptar un determinado discurso (creencias, valores, categorías o formas de interpretar determinadas relaciones) como legítimas, naturales y aceptables (Van Dijk, 1993). Es a través de este poder ejercido desde el discurso que determinadas visiones acerca de la realidad llegan a adquirir preeminencia, ya sea en el ámbito político, o en el científico y del conocimiento. La figura número 17 resume los planteamientos esenciales de Teun Van Dijk en tanto exponente del Análisis Crítico del Discurso.

Figura núm. 19.- Análisis Crítico del Discurso desde los planteamientos de T.A. Van Dijk



Fuente: Elaboración propia con base en Van Dijk (1993, 1999, 2009)

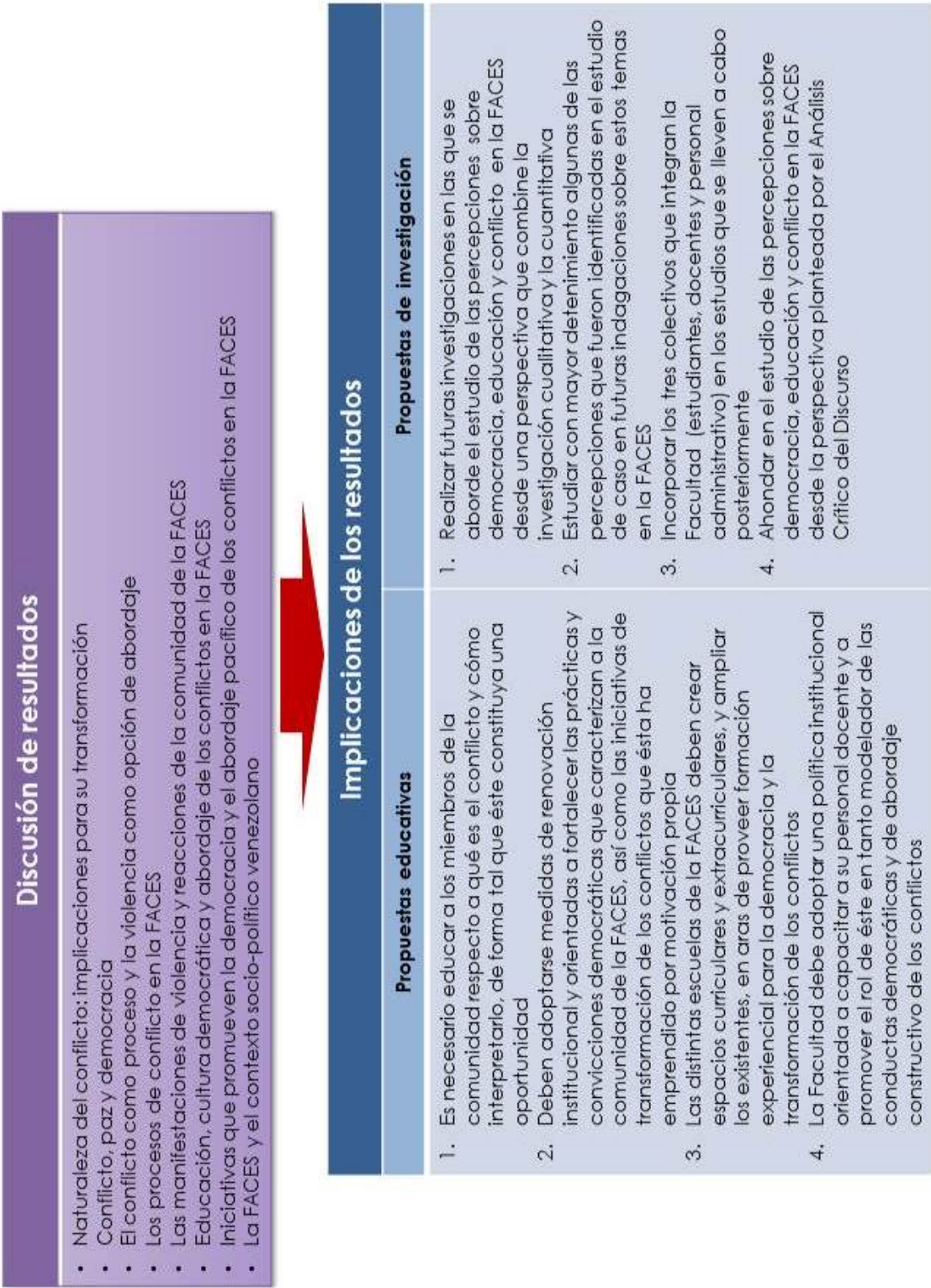
De acuerdo con lo expuesto por Van Dijk (1999), las investigaciones realizadas empleando el ACD permiten dar respuesta a dos interrogantes: a) ¿cómo hacen los grupos más poderosos para controlar el discurso?; y b) ¿cómo ese discurso de los grupos más poderosos controla las mentes y acciones de los que tienen menos poder, y qué consecuencias tiene esto a nivel social? Si llevamos estas reflexiones al caso que nos ocupa, la FACES, concluimos que el ACD puede constituir una perspectiva apropiada para esclarecer cómo es que determinadas maneras de entender el conflicto y su abordaje, la democracia, la educación para la democracia y la violencia han llegado a adquirir preeminencia en esta Facultad.

El paradigma crítico-reconstrutivo en las Ciencias de la Educación, tal como expusimos en el capítulo tercero, afirma que el proceso de construcción de conocimiento no es objetivo ni transcurre en condiciones de libertad plena, sino que está mediatizado por la realidad socio-cultural, caracterizada por unas relaciones de poder concretas. El ACD nos proporciona herramientas para analizar este poder y dilucidar cómo es que determinados discursos alcanzan preeminencia a nivel educativo; por ello, nos permite dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué factores han coadyuvado a que el conflicto sea entendido como es entendido en un grupo social?, ¿qué implicaciones tiene esta manera de interpretar el conflicto en sus posibilidades de resolución constructiva?, ¿en qué medida los discursos prevalecientes acerca del conflicto ensalzan o legitiman el uso de la violencia como vía para su resolución?, ¿cómo es definida habitualmente la democracia dentro de los centros educativos?

en función de esas definiciones habituales, ¿cómo se entiende el papel del ciudadano en democracia?, ¿qué elementos caracterizan el discurso educativo en cuanto a la relación entre democracia y conflicto?, ¿cuál es el papel atribuido a la educación en el desarrollo del individuo en tanto ciudadano capacitado para abordar pacíficamente los conflictos?; ¿cómo se evidencian todos y cada uno de estos aspectos en un caso como el de la FACES, analizándola en el contexto particular que la caracteriza (contexto universitario y contexto país)?

En definitiva, realizar una investigación fundamentada en el ACD permitiría abordar en profundidad la dimensión ideológica de los temas considerados en esta Tesis Doctoral y actuar sobre la realidad objeto de estudio desde un posicionamiento crítico-reconstrutivo, pues como afirmamos en el epígrafe 4.4, para propiciar que la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales constituya un espacio para el aprendizaje democrático experiencial y el desarrollo de una cultura proclive a la transformación pacífica y constructiva de las disputas, resulta necesario desentrañar las “formas y presiones ideológicas que determinan prácticas, imponen lecturas de la realidad y legitiman lenguajes” (p. 209, final del primer párrafo) sobre la realidad, en nuestro caso acerca de la democracia, el conflicto y la educación. El ACD constituye un enfoque apropiado para profundizar en el estudio y favorecer la transformación de los patrones perceptivos que a través de esta investigación doctoral hemos desentrañado y expuesto en el caso de la FACES.

Figura núm. 20.- Síntesis del sexto capítulo



BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, M. & Castillo, O. (Comps.). (2011). *Programa de Cooperación Interfacultades. Una mirada en el tiempo 2001-2011*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Alba, M. (2000). Educar para la democracia en el marco de la formación en los valores de la paz y los derechos humanos. En VV.AA., *Foro de Educación cívica y cultura política democrática* (pp. 359-365). México: Instituto Federal Electoral.

Álvarez, J.L. & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Álvarez, P. (1995). Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (8), 41-72.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.

Apple, M.W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M.W. & Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Araujo, E. (2011, 23 de noviembre). ¡Qué viva la violencia!. *Tal Cual*. Recuperado de <http://www.talcualdigital.com/Nota/visor.aspx?id=62195&tipo=COL&idcolum=74>

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2011, 22 de noviembre). *Asociación de profesores rechaza uso de la violencia en la UCV* (APUCV Informa N° 175). Recuperado de <http://es.groups.yahoo.com/group/noticias-universitarias/message/42729>

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2011, 29 de noviembre). *Asociación de profesores de la UCV ante la decisión de la Sala Segunda de lo Contencioso Administrativo del TSJ* (APUCV Informa N° 177). Recuperado de <http://es.groups.yahoo.com/group/noticias-universitarias/message/42922>

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 23 de enero). *La Asociación de Profesores de la UCV se dirige al país en ocasión del 54 aniversario del 23 de enero de 1958* (APUCV Informa N° 188). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/enero/numero188.html

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 24 de febrero). *APUCV fija posición ante los recientes hechos de violencia contra la dirigencia estudiantil y amenazas al sector docente* (APUCV Informa N° 196). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/febrero/numero196.html

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 23 de mayo). *Declaración de la asamblea general de profesores de la UCV* (APUCV Informa N° 217). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/mayo/numero217.html

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 25 de mayo). *Inexplicable el silencio* (APUCV Informa N° 219). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/mayo/numero219.html

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 4 de junio). *¡Respeto a la universidad venezolana!* (APUCV Informa N° 221). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/junio/numero221.html

Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 6 de junio). *En rechazo a la violencia* (APUCV Informa N° 222). Recuperado de http://www.apucvipp.org/apucv_informa/2012/junio/numero222.html

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1996). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Azar, E. (2002). Protracted Social Conflicts and Second Track Diplomacy. En Davies, J. & Kaufman, E. (Eds.), *Second Track / Citizens' Diplomacy. Concepts and techniques for conflict transformation* (pp. 15-30). Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group.

Bacharach, S. & Lawler, E. (1982). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ball, S. (2012/1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Oxford: Routledge Library Editions (Education).

Bates, R., et al. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Benson, L., Harkavy, I. & Puckett, J. (2007). *Dewey's dream. Universities and democracies in an age of education reform*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berg, B. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5a ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blanco Muñoz, A. (2011, 3 de abril). Golpe de Estado en la UCV. *Analítica.com*. Recuperado el 4 de febrero de 2013 de <http://www.analitica.com/va/politica/opinion/9926908.asp>
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. En Blase, J. (Ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation* (pp. 1-18). Newbury Park: Sage Publications.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D. L.
- Bolman, I. & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California: Jossey-Bass.
- Burton, J. (1998). Conflict Resolution: The Human Dimension. *The International Journal of Peace Studies*, 3(1). Recuperado de http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol3_1/burton.htm
- Campbell, T. (2007). *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra.

- Caparrós, A. (2007). Introducción a la edición española. En Dewey, J. (2007/1910), *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (pp. 13-16), Madrid: Paidós.
- Carr, W. & Kemmis, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ceballos Estarellas, P. (2005). *Democracy, culture and education in Ecuador: Philosophical education as a means to promote a culture of democracy* (Tesis Doctoral). Disponible en la base de datos Proquest Dissertations and Theses. (ID N° 305371165)
- Comisión Electoral de la Universidad Central de Venezuela. (2011, 3 de mayo). *Boletín N° 013-05/2011 Registro Electoral Definitivo Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/comision_electoral/Boletines/Decanales/Bol2011_013_0500_Registro_Electoral_DEFINITIVO_DE_y_CA_FACES.pdf
- Comisión Electoral de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 14 de mayo). *Boletín N° 011/2012 Registro Electoral Definitivo de Profesores y Representantes de los Egresados para la Elección de Autoridades Universitarias*. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/comision_electoral/Boletines/Autoridades/BOL2012_011_REGISTRO_ELECTORAL_DEFINITIVO_AUTORIDADES_2012.pdf
- Congreso de la República de Venezuela. (1970). Ley de Universidades. Publicada en la Gaceta Oficial N° 1429 Extraordinario del 8 de septiembre.
- Consejo de Escuela de Administración y Contaduría. (2012). Plan de estudios de la licenciatura en Administración Comercial. Recuperado de <http://curricular.info/carreras/pensum/Administracion.pdf>

Consejo de Escuela de Administración y Contaduría. (s.f.). Plan de estudios de la licenciatura en Contaduría Pública. Recuperado de <http://curricular.info/carreras/pensum/contaduria.pdf>

Consejo de Escuela de Antropología. (2012, 29 de febrero). Declaración del Consejo de la Escuela de Antropología contra la violencia en la UCV [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

Consejo de Escuela de Antropología. (s.f.). Plan de estudios de Antropología. Recuperado de <http://curricular.info/carreras/pensum/Antropologia.pdf>

Consejo de Escuela de Economía. (2010, noviembre). Plan de estudios 2011 de la Escuela de Economía Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/114316464/Plan2011-EscuelaEconomia-31-03-2011>

Consejo de Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales. (s.f.). Plan de estudios de la licenciatura en Ciencias Actuariales. Recuperado de <http://curricular.info/carreras/pensum/Actuariales.pdf>

Consejo de Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales. (s.f.). Pensum: Licenciatura en Estadística. Recuperado de <http://www.eeca.com.ve/PENSUM/PENSUM%20ESTADISTICA.pdf>

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 1 de febrero). Acta de la Reunión del Consejo de Escuela.

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 14 de marzo). Acta de la Reunión del Consejo de Escuela.

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 11 de abril). Acta de la Reunión del Consejo de Escuela.

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 18 de abril). Acta de la Reunión del Consejo de Escuela.

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 2 de mayo). Acta de la Reunión del Consejo de Escuela.

Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. (2012, 2 de mayo). Normas para el proceso de consulta en la comunidad de la Escuela de Estudios Internacionales para la selección del candidato a Director(a).

Consejo de Escuela de Sociología. (s.f.). Pensum Escuela de Sociología. Recuperado de <http://www.ucv.ve/en/organizacion/facultad/faces/escuelas/sociologia/pensum-de-estudio.html>

Consejo de Escuela de Trabajo Social. (s.f.). Plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social. Recuperado de http://curricular.info/carreras/pensum/Trabajo_Social.pdf

Consejo de Escuela de Trabajo Social. (s.f.). Sinopsis de hechos de violencia en la Escuela de Trabajo Social, durante el período 2007-2011.

Consejo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. (2008, 12 de febrero). Pensum (ajustado) de estudios de la licenciatura en Estudios Internacionales. Recuperado de <http://www.ucv.ve/en/organizacion/facultad/faces/escuelas/esc-estudios-internacionales/pensum.html>

Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela. (2007, 31 de octubre). Reglamento de Elecciones Universitarias.

Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela. (2011, 18 de mayo). Acuerdo del Consejo Universitario sobre la suspensión de las elecciones decanales y del Consejo de Apelaciones [Mensaje en foro de discusión en línea]. Recuperado de <http://es.groups.yahoo.com/group/medicosdevenezuela/message/8193>

Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 1 de febrero). Pronunciamiento del Consejo Universitario ante los hechos de violencia [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 30 de mayo). Pronunciamiento del Consejo Universitario ante las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia sobre el Reglamento Electoral. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/secretaria/PRONUNCIAMIENTO_DEL_CONSEJO_UNIVERSITARIO_DE_LA_UCV__ANTE_LA.pdf

Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 5 de junio). Declaración de las Autoridades Rectorales de la Universidad Central de Venezuela frente a los nuevos hechos de violencia ocurridos el 5 de junio de 2012. *UCV noticias*. Recuperado de <http://ucvnoticias.ucv.ve/?p=3596>

Dam, M. (2012, junio). Tenemos el derecho a darnos nuestra propia forma de gobierno. *Hora Universitaria*, (250), 5. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORAjunio2012nro250.pdf

Dam, M. (2011, octubre). Presupuesto 2012 coloca en situación crítica a la UCV. *Hora Universitaria*, (239), 8-9. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/Hora_UCV_Octubre_2011.pdf

Denzin, N. (1970). *The research act in Sociology*. Chicago: Aldine.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). California: Sage Publications.

Dewey, J. (1902). *The School as Social Center*. Discurso pronunciado en la Conferencia de la Asociación Nacional de Educación, octubre de 1902. Recuperado el 16 de junio de 2012 de <http://www.cws.illinois.edu/IPRH/DigitalLiteracies/dewey%201902%20school%20as%20social%20center.pdf>

Dewey, J. (1952/1946). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1967/1938). *Experiencia y Educación* (9ª ed.). Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1995/1916). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía la educación*. Barcelona: Morata.

Dewey, J. (2004/1927). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2007/1910). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Paidós.

Duque Corredor, R. (2011, 1 de diciembre). Comunicación dirigida al Prof. Manuel Rachadell, Consultor Jurídico de la Universidad Central de Venezuela, acerca del caso del bachiller Kevin Ávila [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

- Elejabeitia, C. & Fernández, I. (1998). La voz de las madres, padres y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, (275), 76-81.
- England, G. (1989). Tres formas de entender la administración educativa. En Bates, R. et al., *Práctica crítica de la administración educativa* (pp. 76-112). Valencia: Universidad de Valencia.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje Cooperativo y Autónomo en la Enseñanza Universitaria. *Enseñanza*, (13), 89-102.
- Escudero, J. M. (1993). La Escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática. En Ortega, P. & Sáez, J. (Eds.), *Educación y democracia* (pp. 37-53). Murcia: Cajarmurcia.
- Escuela de Trabajo Social. (2012, 15 de febrero). Minuta de la Reunión Interdepartamental Ampliada.
- Fairclough, N. (1996). *Language and power*. Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En Van Dijk, T. (Ed.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. Vol. 2, *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). Londres: Sage.
- Federación de Centros Universitarios de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 27 de marzo). Comunicado.
- Federación de Centros Universitarios de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 21 de mayo). Acuerdos del Consejo Directivo.
- Fernández, J. (1988). *Hobbes y Rousseau*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferrigni, Y., Guerón, C. & Guerón, E. (1980). *Estudio de Caracas*, Vol. 2, *Hipótesis para el estudio de la política exterior*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Fisher, R. (2002). Historical Mapping of the Field of Interactive Conflict Resolution. En Davies, J. & Kaufman, E. (Eds.), *Second Track / Citizens' Diplomacy. Concepts and techniques for conflict transformation* (pp. 61-77). Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1993). *Sí...¡de acuerdo!.* *Cómo negociar sin ceder* (2ª ed.). Bogotá: Norma.
- Funes, S. (2000). Resolución de Conflictos en la Escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, (3), 91-106.
- Galtung, J. (1993). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.
- García Larralde, H. (2011, 24 de noviembre). Una revolución malandra. *Código Venezuela.com*. Recuperado de <http://www.codigovenenezuela.com/2011/11/noticias/pais/una-revolucion-malandra-por-humberto-garcia-larralde>
- García Larralde, H. (2012, 20 de mayo). Verdugos de la UCV [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com
- Gil Vila, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, (300), 49-61.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 199-226.
- González, G. (2013, febrero). Se busca profesor universitario. *Hora Universitaria*, (257), 6-7. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORA_Unive-febrero-2013%EF%80%A1.pdf
- González, G. (2013, abril-mayo). FAPUV apuesta al diálogo antes de declarar "hora 0". *Hora Universitaria*, (260), 9. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORA_Unive._abril-Mayo2013.ult.pdf
- González, G. (2013, abril-mayo). Se agudiza la crisis presupuestaria de la Universidad. *Hora Universitaria*, (260), 6-7. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORA_Unive._abril-Mayo2013.ult.pdf
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-219.
- González, M. T. (2005). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de Instituciones Educativas* (pp. 15-40). Cantabria: Consejería de Educación.
- González, M. T. (2008, septiembre). Educación para la Ciudadanía: Implicaciones para el Centro Escolar como Organización. En R. Pérez Juste (Presidencia), *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

- Goodman, J. (2000). Educación para una Democracia Crítica. *Kikirikí*, (55/56), 55-73.
- Gould, C. (1996). Diversity and democracy: representing differences. En Benhabib, S. (Ed.), *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political* (pp. 171-186). Princeton: Princeton University Press.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, J. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-163). Madrid: Akal.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1996). Three normative models of memocracy. En Benhabib, S. (Ed.), *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political* (pp. 21-30). Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1998/1976). What is universal pragmatics? En Maeve, C. (Ed.), *On the pragmatics of communication* (pp. 21-103). Cambridge: The MIT Press.
- Habermas, J. (1999/1981). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez* (4ª ed.). Madrid: Trotta.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: MacGraw Hill.
- Hobbes, T. (1995/1651). *Leviatán* (5ª ed.). San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Huntington, S. (1994). *La Tercera Ola. La democratización a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, X. (2004). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Kelman, H. (2002). Interactive problem solving as a tool for second track diplomacy. En Davies, J. & Kaufman, E. (Eds.), *Second Track / Citizens' Diplomacy. Concepts and techniques for conflict transformation* (pp. 82-105). Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Kornblith, M. (1994). La crisis del sistema político venezolano. *Revista Nueva Sociedad*, (134), pp. 142-157.
- Kriesberg, L. (2011). The State of the Art in Conflict Transformation. En *Berghof handbook of conflict transformation*. Recuperado de http://www.berghof-handbook.net/documents/publications/kriesberg_handbook.pdf
- Latouche, M.A. (2012, 6 de junio). Universidad y silencio. *Tal Cual*. Recuperado de <http://talcualdigital.com/nota/visor.aspx?id=71641&tipo=AVA>

LeCompte, M., Millroy, W. & Preissle, J. (Eds). (1992). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

Lederach, J.P. (1994). Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos. Traducción al castellano del documento original titulado *Conflict Transformation in Protracted Internal Conflicts. The case for a comprehensive framework*, realizada por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.gernikagogoratuz.org/pubdo2Lederachspa.htm>

Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Lederach, J.P. (2005). *The Moral Imagination. The art and soul of building peace*. Oxford: Oxford University Press.

Lederach, J.P. & Maisse, M. (2003). Conflict Transformation. *Beyond Intractability*. Recuperado de <http://www.beyondintractability.org/essay/transformation/>

Leiva Olivencia, J.J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2710/16851717.pdf?sequence=1>

Luque, H. (2011, octubre). Docentes universitarios bajo el amparo de Dios. *Hora Universitaria*, (239), 11. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/Hora_UCV_Octubre_2011.pdf

Luque, H. (2012, junio). Violencia debe abordarse desde una perspectiva integral. *Hora Universitaria*, (250), 10-11. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORAjunio2012nro250.pdf

Marín, A. (2013, marzo). Conflicto universitario: objetivos afines por caminos separados. *Hora Universitaria*, (258), 6-7. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORA-MARZO%EF%80%A22013.pdf

Marshall, C. (1991). The chasm between administrator and teacher cultures. A micropolitical puzzle. En Blase, J. (Ed.), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation* (pp. 139-160). Newbury Park: Sage Publications.

Martínez, A. (2001). The Ethics of Democracy: Individuality and Educational Policy. *Educational Policy*, (15), 379-403.

Martínez, J.B. (1998). La voz del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, (275), 56-65.

Mavárez, M. (2001, 2 de mayo). Tomistas de la UCV se retiran. *Tal Cual*. Recuperado de <http://www.talcualdigital.com/ediciones/2001/05/02/p2s1.htm>

Méndez, G. (2012, 23 de mayo). Comisión Electoral suspende comicios rectorales en la UCV. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120523/comision-electoral-suspende-comicios-rectorales-de-la-ucv>

Miall, H. (2004). Conflict transformation: a multi-dimensional task. En *Berghof handbook of conflict transformation*. Recuperado de http://www.berghof-handbook.net/documents/publications/miall_handbook.pdf

- Mitchell, C. (2002). Beyond Resolution. What Does Conflict Transformation Actually Transform? *Peace and Conflict Studies*, 9 (1), 1-23.
- Morán, J. (2009). John Dewey, Individualismo y Democracia. *Foro Interno*, (9), 11-42.
- Morin, E. (1981). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Myers, J. P. (2005). *Politics, ideology, and democratic citizenship education: The pedagogy of politically active teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada* (Tesis Doctoral). Disponible en la base de datos Proquest Dissertations and Theses. (ID N° 305379263)
- Núcleo de Decanos de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 6 de junio). Acuerdo [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com
- O'Donnel, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, (128), 62-87.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Estrategia a mediano plazo (2002-2007), Contribuir a la paz y el desarrollo humano en una era de globalización, a través de la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*. París: UNESCO.
- Ortega, P. & Sáez, J. (Eds.). (1993). *Educación y democracia*. Murcia: Obra Cultura Cajamurcia.
- París Albert, S. (2006). *La transformación de conflictos desde la Filosofía para la Paz* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf?sequence=1>

- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. East Sussex: The Falmer Press.
- Puigvert, L. & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, (339), 169-176.
- Real Academia Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- Redondo, I. (2005). The publics and its problems. Opinión pública y comunicación en la obra de John Dewey. *Grupo de Estudios Peircianos de la Universidad de Navarra*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Reimann, C. (2000). Assessing the state-of-the-art in conflict transformation. En *Berghof handbook of conflict transformation*. Recuperado de: http://www.berghof-handbook.net/documents/publications/reimann_handbook.pdf
- Rey, J.C. (1991). La democracia venezolana y la crisis del sistema populista de conciliación. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (74), 533-578.
- Romo López, A.P. (2006). *La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México* (Tesis Doctoral). Disponible en la base de datos REDINED. (ID N° 53356310)
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ryan, S. (2007). *The transformation of violent intercommunal conflict*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sáez, J. (1993). Las condiciones cognitivas de la democracia. En Ortega, P. & Sáez, J. (Eds.), *Educación y democracia* (pp. 73-116). Murcia: Obra Cultura Cajamurcia.
- Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela. (2012, 21 de mayo). Decisión 647-21512-2012.
- Salamanca, M. (2000). Democracia y Resolución de Conflictos Políticos. Perspectivas y Desafíos. *Papel Político*, (11), 67-92.
- Salguero Juan y Seva , J. M. (2004). *Educar para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. I. & Pérez, D. (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (377-388). Alicante: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santos Guerra, M.A. (Coord.). (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de Instituciones Educativas*. Cantabria: Consejería de Educación.
- Schröder Quiroga, J.L. (2011). *Convivencia y conflicto en la escuela: una propuesta de programa de mediación* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 27 de febrero). Actividad de protesta por inclusión en el Seguro Social Obligatorio.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 16 de abril). Convocatoria a marcha nacional universitaria.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 14 de mayo). Convocatoria a marcha interna por el derecho al voto 1x1x1 en las elecciones Decanales y Rectorales.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 29 de mayo). Convocatoria a Asamblea de Trabajadores.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 5 de junio). Convocatoria a Asamblea de Empleados.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 7 de junio). Cronograma de acciones de protesta por incumplimiento del pago del bono de alimentación.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 25 de Junio). Convocatoria a Asamblea de Trabajadores.

Sindicato Nacional de Trabajadores Universidad Central de Venezuela – Sindicato Único de Trabajadores al Servicio de la Universidad Central de Venezuela. (2012, 9 de julio). Convocatoria a Asamblea General de Trabajadores.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.

Toledo, K. (2011, octubre). Gremios continúan en pie de lucha. *Hora Universitaria*, (239), 10. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/Hora_UCV_Octubre_2011.pdf

Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela. (2011, 25 de noviembre). Decisión 1478-25-AP42-G-2011-000328.

Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.

Van Dijk, T.A. (Ed.). (1997). *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. Vol. 2, *Discourse as social interaction*. Londres: Sage.

Van Dijk, T.A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.

Van Dijk, T.A. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*, Nueva York: Cambridge University Press.

Van Dijk, T.A. (2009). *Society and discourse. How social contexts influence text and talk*. Nueva York: Cambridge University Press.

- VV.AA. (2000). *Foro de Educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Warleta, E. (1997). Educación para la paz y la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (14), 115-130.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 289-305.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative research. En LeCompte, M., Millroy, W. & Preissle, J. (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego: Academic Press.
- Yanez, J. (2008). *El control del stress y el mecanismo del miedo*. Madrid: Edaf.
- Young, I.M. (1996). Communication and the other: beyond deliberative democracy". En Benhabib, S. (Ed.), *Democracy and difference. Contesting de boundaries of the political* (pp. 120-135). Princeton: Princeton University Press.

Otras fuentes electrónicas

- Convocan a paro docente el miércoles 9 de mayo. (2012, 7 de mayo). *Correo Informativo* (Boletín Extraordinario) [mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

Córdova rechaza protestas de un grupo de trabajadores ucevistas. (2012, 20 de marzo). *Agencia Venezolana de Noticias*. Recuperado de <http://www.avn.info.ve/contenido/c%C3%B3rdova-rechaza-protestas-grupo-trabajadores-ucevistas>

Cronología de hechos violentos en la UCV desde 9/11/2007 al 15/11/2011. (2011, 26 de noviembre). *Noticiero Digital*. Recuperado de <http://www.noticierodigital.com/2011/11/cronologia-de-hechos-violentos-en-la-ucv-desde-09112007-al-15112011>

Cronología sobre los Hechos de Violencia en la UCV. (2011, 25 de noviembre). *Analítica*. Recuperado de <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/3441679.asp>

Denuncian agresión a una estudiante de Trabajo Social en la UCV. (2012, 27 de febrero). *Noticias 24*. Recuperado de <http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/93658/denuncian-agresion-a-una-estudiante-de-la-ucv-fotos/>

Directora y Coordinadora de Escuela de Trabajo Social exigieron desarme de la UCV y el país. (2007, 12 de noviembre). *Globovisión*. Recuperado de <http://globovision.com/articulo/directora-y-coordinadora-de-escuela-de-trabajo-social-exigieron-desarme-de-la-ucv-y-el-pais-2>

Disturbios en la UCV no permitieron conocer los resultados. (2010, 12 de noviembre). *El Carabobeño*. Recuperado de <http://www.el-carabobeno.com/portada/articulo/3683/disturbios-en-la-ucv-no-permitieron-conocer-resultados>

Docentes universitarios son los peor pagados de Latinoamérica. Renuncias, concursos vacíos y jubilaciones merman la calidad académica. (2013, 25 de febrero). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/130225/docentes-universitarios-son-los-peor-pagados-de-latinoamerica>

Elecciones de la UCV con alta participación y sin violencia. (2010, 13 de noviembre). *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com/2010/11/13/pol_art_elecciones-de-la-ucv_2104457.shtml.

Ex – Autoridades Rectorales y Decanales de la Universidad Central de Venezuela repudian el acoso a la institución y las manifestaciones terroristas ocurridas en su seno. (2012, 3 de febrero). Recuperado de [http://www.ucv.ve/detalle-noticias-ucvprincipal/article/ex-autoridades-rectorales-y-decanales-de-la-universidad-central-de-venezuela-repudian-el-acoso-a-la.html?tx_ttnews\[backPid\]=1&cHash=cedca47582](http://www.ucv.ve/detalle-noticias-ucvprincipal/article/ex-autoridades-rectorales-y-decanales-de-la-universidad-central-de-venezuela-repudian-el-acoso-a-la.html?tx_ttnews[backPid]=1&cHash=cedca47582)

Las protestas estudiantiles obligan a Chávez a suspender su viaje a la Cumbre Iberoamericana. (2007, 8 de noviembre). *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2007/11/08/actualidad/1194476413_850215.html

La UCV reafirma su autonomía. (2012, junio). *Hora Universitaria* (número especial), (249), 1-12. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORAespecialJUNIO2012nro249.pdf

Manifiesto: Derrotar la situación de violencia a la que es sometida la Universidad y el asedio a la Escuela de Trabajo Social. (2012, 22 de marzo) [Mensaje en lista de discusión en línea]. Recuperado de <http://lista.ciens.ucv.ve/pipermail/profesores-l/2012-March/004787.html>

3 Policías y 5 Trabajadores de la UCV heridos en los disturbios de esta tarde. (2009, 21 de octubre). *Noticias 24*. Recuperado de <http://www.noticias24.com/actualidad/noticia/103867/trabajadores-y-jubilados-universitarios-piden-la-renuncia-del-ministro-acuna-por-incapaz/>

Pronunciamiento: No a la Violencia. (2012, 15 de junio) [Mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

Reflexiones sobre el régimen electoral universitario. (2012, junio). *Hora Universitaria*, (250), 6-7. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORAjunio2012nro250.pdf

Situación controlada en la UCV tras los disturbios. (2012, 18 de enero). *Noticiero Digital*. Recuperado de <http://www.noticierodigital.com/2012/01/situacion-controlada-en-la-ucv-tras-disturbios/>

Suspendieron escrutinio de votos tras disturbios en la UCV. (2011, 9 de diciembre). *Globovision*. Recuperado de <http://globovision.com/articulo/suspendieron-escrutinio-de-votos-tras-disturbios-en-la-ucv>

Tras hechos violentos autoridades de la UCV suspenden actividades hasta nuevo aviso. (2011, 15 de noviembre). *Noticias 24*. Recuperado de <http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/25200/incendian-dos-vehiculos-en-el-rectorado-de-la-ucv/>

Ucevistas exigen cese de la violencia en la casa de estudio. (2011, 12 de diciembre). *Correo Informativo* (Boletín Extraordinario) [mensaje de lista de correos electrónicos]. Recuperado de vanguardia-faces@googlegroups.com

Ucevistas pedirán al TSJ una medida para suspender elecciones rectorales. (2012, 4 de mayo). *Correo del Orinoco*. Recuperado de <http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/ucevistas-pedir-an-al-tsj-una-medida-para-suspender-elecciones-rectorales/>

UCV: La violencia empañó escrutinio de votos. (2011, diciembre 10). *Reportero 24*. Recuperado de <http://www.reportero24.com/2011/12/ucv-la-violencia-empano-escrutinios-de-votos/>

Un estudiante muerto y seis heridos en la protesta contra la Constitución de Chávez. (2007, 8 de noviembre). *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-08-11-2007/abc/Internacional/un-estudiante-muerto-y-seis-heridos-en-la-protesta-contra-la-constitucion-de-chavez_1641309359358.html

ANEXOS

Anexo 1

Guía básica de preguntas para las entrevistas en profundidad

- 1) ¿cómo definiría el término "conflicto" y qué sensación le genera el conflicto?;
- 2) cuando se ve en la situación de abordar un conflicto, ¿cómo se siente?;
- 3) ¿qué relación existe, si es que existe, entre conflicto y violencia?;
- 4) ¿qué relación existe, si es que existe, entre conflicto y democracia?;
- 5) ¿cómo clasificaría los conflictos que tienen lugar dentro de la Facultad?, ¿qué causas motivan estos conflictos?;
- 6) ¿existen protocolos, procedimientos o prácticas, formales o informales, que se estén empleando para canalizar los diversos tipos de conflicto que tienen lugar en la Facultad?;
- 7) ¿en qué medida considera que es importante que los profesionales de esta Facultad reciban formación en métodos para abordar conflictos, ya sea dentro del currículo de las licenciaturas, o a través de actividades extracurriculares?;
- 8) ¿en qué medida considera que el tipo de experiencias que cotidianamente vivimos quienes formamos parte de la comunidad de la FACES coadyuvan a nuestra formación y desarrollo como ciudadanos demócratas?

Anexo 2

Perfiles de los informantes clave (entrevistas en profundidad)

Informante	Grupo / Escuela o Dependencia	Sexo	Edad	Roles desempeñados en la FACES
1	Docente Sociología	F	61	Formó parte de la Comisión Central y representante profesoral en el Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES). Ex - Directora de Cultura de la UCV, antigua Coordinadora de Extensión de la Escuela de Sociología, ex - Coordinadora Académica de la Escuela de Sociología, ex - Secretaria de la UCV; fue candidata a Rectora de la UCV, co-fundadora del Programa de Cooperación Interfacultades, Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela de Sociología. Forma parte del colectivo "Vanguardia"
2	Docente Estudios Internacionales	M	52	Ex - Director de la Escuela de Estudios Internacionales; ha sido Jefe de Cátera, de Departamento y Coordinador de Comisiones (de extensión y de la revista de la escuela) y Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela; ex - Director del Instituto de Investigaciones de la FACES; antiguo miembro del Consejo de Facultad en calidad de Director de Escuela y también como Representante Profesoral; Coordinador del Postgrado en Relaciones Internacionales.
3	Docente Antropología	M	63	Adscrito a la Escuela de Antropología, allí ha sido Director de Escuela, Jefe de Departamento, Coordinador de Revista y de diversas comisiones. Ex - Decano de la FACES, ex - Coordinador Académico de la FACES. Dos veces candidato a Vicerrector Académico de la UCV. Forma parte del colectivo "Vanguardia"
4	Estudiante Antropología	F	25	Estudiante de la Escuela de Antropología. Fue miembro del Centro de Estudiantes de Antropología y de un grupo de extensión en esta Escuela. Miembro de las Brigadas Azules, grupo de extensión de amplio reconocimiento en la UCV. Forma parte del colectivo "Vanguardia"
5	Docente Economía	F	66	Directora del Instituto de Investigaciones de la FACES; Docente en las escuelas de Administración & Contaduría y

	Administración & Contaduría			Economía; Jefa de Cátedra; Representante Profesoral en el Consejo de Escuela de Economía; ex – Representante profesoral ante el Consejo de Facultad; miembro de los comités de la Revista Venezolana de Economía y la Revista de Ciencias Sociales; miembro del Comité Académico del Máster y Doctorado en Economía.
6	Docente Estudios Internacionales	M	33	Ex – Secretario del Consejo de Fomento de la UCV, Secretario del Plan Estratégico de la UCV (ambas instancias adscritas al Consejo Universitario). Ex – Coordinador Académico de la Escuela de Estudios Internacionales.
7	Docente Antropología	F	56	Representante Profesoral ante el Consejo de Facultad; asistente a la Coordinación del Doctorado en Ciencias Sociales de la CEAP y luego Coordinadora Adjunta del Doctorado en Ciencias Sociales; miembro de Comisión de Investigación; Jefa de Departamento y por tanto miembro del Consejo de Escuela de Antropología, miembro de diversas comisiones en la Escuela de Antropología.
8	Estudiante Sociología Estudios Internacionales	F	22	Representante estudiantil ante el Consejo de Facultad; fue miembro del Centro de Estudiantes de Sociología; ex – Secretaria Académica Adjunta y ex Presidenta encargada del Centro de Estudiantes de Estudios Internacionales.
9	Administrativo Consejo de Facultad	F	40	Secretaria Ejecutiva del Consejo de Facultad (asiste a las sesiones del Consejo); trabajó en la Sala de Profesores, Oficina de Administración, Secretaría de Dirección y Secretaría del Consejo de Escuela en la Escuela de Estudios Internacionales.
10	Docente Administración & Contaduría	M	40	Jefe de Cátedra encargado; Asistente a la Coordinación Académica de la Escuela de Administración & Contaduría; Coordinador Administrativo encargado de la Escuela de Administración & Contaduría.
11	Docente Economía	M	53	Miembro de varias comisiones en la Escuela de Economía (revisión de pensum, comisión de becas, extensión). Ex – Director de la Escuela de Economía. Ex – Coordinador de Extensión de la FACES. Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela y ex – Representante

				Profesoral ante el Consejo de Facultad. Jefe de Cátedra.
12	Estudiante Economía	M	24	Presidente del Centro de Estudiantes de Economía y ex - Secretario de Reivindicaciones adjunto del Centro de Estudiantes.
13	Docente Estadística & Ciencias Actuariales	F	61	Jefa de Cátedra y de Departamento. Miembro del Consejo de Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales en su condición de Jefa de Departamento. Coordinadora del Área de Postgrado en Estadística.
14	Estudiante Estadística & Ciencias Actuariales	M	26	Presidente del Centro de Estudiantes de Estadística y Ciencias Actuariales; ex - Presidente Adjunto y antiguo Secretario de Finanzas de ese mismo Centro de Estudiantes. Fue Representante Estudiantil ante el Consejo de Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales. Participante activo en diversos clubes deportivos universitarios.
15	Docente Sociología	F	52	Directora de la Escuela de Sociología
16	Estudiante Administración & Contaduría	M	24	Presidente del Centro de Estudiantes de Administración & Contaduría; ex - Representante Estudiantil ante el Consejo de Facultad.
17	Administrativo Decanato de la FACES	F	57	Secretaria del Decanato de FACES. Trabajó en las oficinas de Personal y Presupuesto de la FACES, como también en las Coordinaciones de Extensión y Administrativa de la FACES. También se desempeñó como Secretaria de Administración de la Escuela de Estudios Internacionales
18	Docente Centro de Computación Académica Escuela de Estudios Internacionales	F	53	Representante de la FACES ante el Consejo Técnico de Educación a Distancia de la UCV (adscrito al Vicerrectorado Académico) y sub directora del Centro de Computación Académica. Fue Coordinadora Académica de la Comisión de Estudios de Postgrado (CEAP) de FACES. Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. Miembro del Centro de Estudios de América.
19	Docente Trabajo Social	F	54	Secretaria de la Comisión Electoral de la UCV. Se desempeñó como Coordinadora Académica de la Comisión de Estudios de Postgrado

				(CEAP), Coordinadora Académica de la Escuela de Trabajo Social, Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela de Trabajo Social y ante el Consejo de Facultad. Ex – Directora del Comedor Universitario.
20	Docente Trabajo Social	F	60	Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela de Trabajo Social (cargo para el cual ha sido electa en 7 oportunidades). Fue miembro de la Comisión de Mitigación de Riesgos de la UCV (COMIR). Ex – subdirectora del Comedor Universitario y ex – subdirectora de la Organización de Bienestar Estudiantil.
21	Docente Trabajo Social	F	58	Directora de la Escuela de Trabajo Social, en donde también se desempeñó en el pasado como Coordinadora Académica. Jefa de Departamento. Ex – Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela.
22	Estudiante Estudios Internacionales	F	21	Representante estudiantil ante el Consejo de Escuela de Estudios Internacionales. Fue Secretaria Académica principal del Centro de Estudiantes de Estudios Internacionales. Forma parte del “Espacio de Análisis Internacional de la Escuela de Estudios Internacionales” (Espanin).
23	Docente Administración & Contaduría	F	61	Coordinadora de Relaciones Interinstitucionales de la Comisión de Estudios de Postgrado (CEAP) de la FACES. Ha sido Representante Profesoral ante el Consejo de Escuela de Administración y Contaduría, Jefa de Cátedra y Coordinadora de la Comisión de Apoyo a la Investigación de esa misma escuela.
24	Docente Administración & Contaduría	M	67	Coordinador Administrativo de la Comisión de Estudios de Postgrado (CEAP) y anteriormente Coordinador Administrativo de la FACES. Jefe de Cátedra.
25	Administrativo Escuela de Estudios Internacionales	M	27	Secretario de la Sala de Profesores, encargado de coordinar el trabajo de todos los departamentos y cátedras de la Escuela.
26	Estudiante Trabajo Social	F	22	Representante estudiantil ante el Consejo de Escuela de Trabajo Social. Miembro de grupos de extensión

Anexo 3

Borrador de cuestionario sometido a validación por parte de expertos

Cuestionario sobre conflicto, democracia y educación

A continuación encontrarás una serie de enunciados y/o preguntas en las cuales se aborda la relación existente entre democracia, educación y conflicto. Te pedimos que las leas atentamente y que las respondas redactando una breve respuesta o escogiendo entre las que te son proporcionadas aquella que mejor refleja tu parecer respecto al tópico que es planteado. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Cómo defines el término “Conflicto?” (redacta una breve respuesta):

2. Los términos "conflicto" y "violencia" son sinónimos (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

3. En tu opinión, ¿qué relación existe entre “conflicto” y “paz”? (redacta una breve respuesta):

4. Todo conflicto conduce a la violencia (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

5. Los conflictos pueden ser resueltos pacíficamente (marca con una X la opción de tu preferencia)

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

6. Los conflictos pueden considerarse situaciones habituales (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

7. Los conflictos son situaciones negativas en sí mismas (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

8. Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?
(redacta una breve respuesta):

9. Los sistemas democráticos cuentan con mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

10. Los conflictos ponen en peligro el funcionamiento de los sistemas democráticos (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

11. La democracia se basa en suprimir los conflictos (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

12. Desde tu punto de vista, ¿consideras que el sistema educativo (desde la formación básica hasta la universitaria) nos proporciona conocimientos y métodos para resolver pacíficamente los conflictos? (marca con una X la opción de tu preferencia y explica brevemente tu respuesta):

Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?: _____

13. En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? (marca con una X la opción de tu preferencia y explica brevemente tu respuesta):

Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?: _____

14. ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? (marca con una X la opción de tu preferencia y explica brevemente tu respuesta):

Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?: _____

Anexo 4

Formulario de validación empleado por los expertos

FORMULARIO DE VALIDACIÓN

Tipo de instrumento:

Cuestionario Mixto

Título de la Investigación / Tesis Doctoral:

Educación, Democracia y Conflicto en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela: Percepciones de la Comunidad Educativa

Director / Tutor:

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

Autora:

María Elena Pinto Mota

Doctorado al cual opta:

Doctorado en Ciencias de la Educación – Universidad de Zaragoza, España

Interrogante		Variables			
1		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
2		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
3		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
4		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
5		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
6		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
7		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
8		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
9		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
10		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
11		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
12		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta

13	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				
14		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
	Claridad				
	Neutralidad				
	Pertinencia				

Observaciones adicionales

<i>Interrogante</i>	<i>Observaciones</i>
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

Anexo 5

Resultados del proceso de validación

Decisión	Interrogante	Variables				
Se mantuvo la pregunta original	1		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad				5
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Se mantuvo la pregunta original	2		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad			1	4
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Fue reformulada	3		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad		1	2	2
		Neutralidad		2	1	2
		Pertinencia			2	3
Se mantuvo la pregunta original	4		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad				5
		Neutralidad				5
		Pertinencia				4
Se mantuvo la pregunta original	5		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad				5
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Eliminada	6		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad		1	1	3
		Neutralidad		1	1	3
		Pertinencia		1	1	3
Eliminada	7		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad		2	1	2
		Neutralidad		2	1	2
		Pertinencia		2	1	2
Se mantuvo la pregunta original	8		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad				5
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Se mantuvo la pregunta original	9		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad			1	4
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Se mantuvo la pregunta original	10		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad				5
		Neutralidad				5
		Pertinencia				5
Eliminada	11		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad		1	3	1
		Neutralidad		1	3	1
		Pertinencia		1	2	2

Eliminada	12		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad			2	3
		Neutralidad			2	3
		Pertinencia			2	3
Se mantuvo la pregunta original	13		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad		1		4
		Neutralidad		1		4
		Pertinencia			1	4
Se mantuvo la pregunta original	14		1.Nula	2.Poca	3.Media	4.Alta
		Claridad			1	4
		Neutralidad			1	4
		Pertinencia			1	4

Observaciones adicionales

<i>Interrogante</i>	<i>Observaciones</i>
1	
2	A1: "Esta variable podría ser respondida por un estudiante avanzado pero para la muestra a la que se hace referencia requeriría un lenguaje mas cónsono"
3	A1: "Esta variable podría ser respondida por un estudiante avanzado pero para la muestra a la que se hace referencia requeriría un lenguaje mas cónsono" A4: "Tal y como está redactada la afirmación parece haber a priori una relación entre conflicto y paz. Sugiero convertir la afirmación en pregunta para valorar si los informantes establecen una relación entre conflicto y paz en caso afirmativo podrán argumentar las razones"
4	
5	
6	A1: "Considero que e sta variable debe ser revisada induce a respuestas la variable debe ser totalmente objetiva"
7	A2: "No me resulta claro el expresión "situación negativa en si misma", me resulta confuso, requiere de mayor explicación y creo que no afecta el instrumento si es eliminada"
8	
9	
10	
11	A1: "La muestra indicada no se ajusta a este tipo de pregunta, considero que se requiere un mínimo de formación académica para construir una respuesta" A2: "Me resulta poco clara la expresión "suprimir conflictos", se podría modificar"
12	
13	
14	

Anexo 6

Cuestionario mixto definitivo

Cuestionario sobre conflicto, democracia y educación

Este cuestionario forma parte de un estudio sobre la Faces. A continuación encontrarás una serie de enunciados y/o preguntas en las cuales se aborda la relación existente entre democracia, educación y conflicto. Te pedimos que las leas atentamente y que las respondas redactando una breve respuesta o escogiendo entre las que te son proporcionadas aquélla que mejor refleja tu parecer respecto al tópico que es planteado. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Cómo defines el término “Conflicto?” (redacta una breve respuesta):

2. En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”? (redacta una breve respuesta):

3. Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”? (redacta una breve respuesta):

4. Lee atentamente cada una de las siguientes frases e indica para cada una de ellas cuál de las alternativas que se te ofrecen expresa mejor tu opinión frente a cada frase:

a. Los términos "conflicto" y "violencia" son sinónimos

(marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

b. Todo conflicto conduce a la violencia

(marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

c. Los conflictos pueden ser resueltos pacíficamente

(marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

d. Los sistemas democráticos cuentan con mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos (marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

d. Los conflictos ponen en peligro el funcionamiento de los sistemas democráticos

(marca con una X la opción de tu preferencia):

Completamente verdadero	Verdadero	Ni verdadero, ni falso	Falso	Completamente falso

5. En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? (marca con una X la opción que mejor exprese tu parecer frente a esta pregunta):

Ninguna	Poca	Suficiente	Mucha

Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido:

6. ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? (marca con una X la opción de tu preferencia y explica brevemente tu respuesta):

Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?: _____

Por favor indica en qué Escuela estudias:

Anexo 7

Transcripciones de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario mixto, organizadas por escuelas (en orden alfabético)

- **Escuela de Antropología**
- **Escuela de Administración y Contaduría**
- **Escuela de Economía**
- **Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales**
- **Escuela de Estudios Internacionales**
- **Escuela de Sociología**
- **Escuela de Trabajo Social**

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 Conflicto: es una situación que produce incomodidad entre un grupo (grande o pequeño) de personas
- 2 Es la divergencia de opinión que puede terminar o no en un acto de violencia. Puede ser también el resultado de la disconformidad, debido a la desigualdad de condiciones aplicado a cualquier ámbito (laboral, estudiantil, familiar, social, etc.)
- 3 Choque entre dos o más polos o puntos de vista ocasionado por diversos intereses
- 4 Problema, inconveniente entre dos partes
- 5 Conflicto hace referencia a una problemática existente con respecto a un elemento o situación que genera discordancias
- 6 Irrespeto a las opiniones, creencias, ideología y decisiones ajenas que no compartimos
- 7 Se puede definir como la desarmonía entre varios individuos, la cual conlleva a la violencia
- 8 Relación problemática entre 2 o más entes que tiende discordar en las "normas regulares" socialmente establecidas para la relación de este tipo de ente.
- 9 Situación que es fuente de descontento en un individuo o entre un grupo de personas que resulta en la adopción de posturas enfrentadas y que en el peor de los casos puede ser la causa de respuestas violentas
- 10 Situación de violencia simbólica y/o efectiva que resulta del contacto entre 2 o más personas producto de las diferentes entre acciones, e ideales.
- 11 Choque entre dos o más posturas ante determinado hecho
- 12 Un conflicto es una diferencia, tiene que ver con el no entendimiento entre dos o más partes

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Sin duda si existe relación entre conflicto y paz y viene dada porque se supone que mientras exista uno el otro no se encuentra presente. Es una relación excluyente
- 2 Efectivamente. Hay una relación entre ambas pues aunque la "paz" puede aparecer tras la resolución de un conflicto, también puede originarse uno debido a un ambiente de "paz"
- 3 Paz y Conflicto pueden existir al mismo tiempo mientras no exista violencia
- 4 Si existe, puede ser que sean términos mutuamente excluyentes
- 5 Existe una relación directa entre conflicto y paz como estados de situaciones humanas particulares
- 6 El conflicto aumenta la necesidad de crear caminos hacia la paz, porque para nadie es placentero el conflicto, o al menos no debería ser.
- 7 Sí existe una relación muy estrecha debido a que cuando existe un conflicto que se quiere solucionar la única manera es llegando a la Paz entre los individuos
- 8 Son extremos opuestos de las formas de relación social ligadas a la política.
- 9 Cuando el conflicto alcanza una dimensión internacional en que dos pueblos se hallan enfrentados haciendo uso de las armas, sí. La paz sería el cese del conflicto.
- 10 Considero que entre conflicto y paz no existe una relación directa ya que una no lleva a la otra. Aunque ambas (conflicto y paz) se muestran como situaciones extremas de una misma acción
- 11 Se dice que se busca solucionar los conflictos para encontrar la paz, pero casi nunca se explicita qué se entiende por paz, y que implicaciones reales tendría para los sujetos involucrados la consecución de la misma. Para mí existe una relación semántica entre conflicto y paz, pocas veces una aplicación y acato real, por parte de los sujetos involucrados, de los acuerdos resolutivos que se emplean para llegar a esta última.
- 12 Si existe relación debido a que la paz es ese discurso que busca romper con el conflicto, por lo general hay un mediador. Muchas veces también se relaciona a manera de metáfora del mal por el bien por ejemplo: se justifica la guerra para lograr la paz

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 Entre conflicto y democracia me parece un poco más complicado distinguir relación alguna. Ambos pueden existir sin necesidad de mantener una relación entre ellos.
- 2 Teóricamente en un sistema democrático libre no debería haber conflicto alguno, pero siempre surgen debido a opiniones encontradas (conflicto de intereses)
- 3 La Democracia es un sistema creado para resolver conflictos, así que siempre existirán juntas
- 4 No creo que exista relación alguna
- 5 La Democracia y el conflicto están relacionados históricamente
- 6 Si la Democracia plantea la división de poderes, el principio de la igualdad y la libertad, así como una soberanía que reside en el pueblo, teniendo éste una serie de garantías, el conflicto se presenta cuando todo lo anterior no es honrado por el Estado que se dice democrático.
- 7 En relación a la democracia, es un sistema político en el cual se respeta la opinión de cada uno de los individuos que conforman una sociedad y además es tomada en cuenta. Pero la diferencia de ideas existente en una democracia muchas veces puede generar un conflicto
- 8 Históricamente a lo interno de la Democracia han surgido diferentes conflictos entre las instituciones y el pueblo debido a las formas encontradas de percibir lo correcto entre cada parte
- 9 Ninguna. No creo que un sistema de gobierno particular sea más proclive a generar conflictos que otro.
- 10 La democracia se levanta como un sistema de participación política, socio-cultural y económico que toma en cuenta la participación y decisión de las mayorías. Quizás en este proceso el conflicto se presente desde otras perspectivas.
- 11 Podría decirse que los conflictos surgen, en la mayoría de los casos, por la violación de los procesos democráticos.
- 12 La democracia como mito tiende a evocar a la justicia, a la participación, a la igualdad. La relación que pienso se deriva de estos dos términos yace en la discusión que tendría cabida en una democracia sobre un conflicto

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- 1 Poca. No sabría mencionar alguna asignatura o actividad en específico pero creo que la herramientas si existen, todo depende de si eres capaz de asumirlas y utilizarlas de la manera adecuada en el momento adecuado.
- 2 Ninguna. No
- 3 Ninguna
- 4 Ninguna
- 5 Ninguna
- 6 Suficiente. Antropología Social II / Servicio comunitario "Niños en un mundo en Paz"
- 7 Poca. Servicio comunitario / Antropología I y II
- 8 Ninguna
- 9 Ninguna
- 10 Poca.Seminario sobre "Actualidad en Derechos Humanos" Febrero del 2011,UCV,Caracas Venezuela
- 11 Ninguna
- 12 Ninguna

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: _____

No: _____ ¿Por qué?:

- 1 No. Falta de Tolerancia y siempre todo el mundo está pensando en sus intereses personales, aun cuando esto genere conflicto para otro grupo.
- 2 No
- 3 No. Al igual que en las mayorías de las Escuelas en la Universidad, solo se centran en la búsqueda del saber académico
- 4 No. Porque no se abordan este tipo de asuntos, ni hay metodologías pedagógicas en aplicación para enseñar a resolver conflictos
- 5 No. Porque en mi escuela los conflictos son norma y costumbre y su resolución nunca ha sido observada como prioritaria
- 6 No, porque generalmente se evita la discusión, hay alejamiento entre los involucrados, en lugar de conversar y buscar solución
- 7 No. Porque por lo general la escuela siempre en vez de abordarlo o afrontar el conflicto se cierra y prefiere alejarse de todos los conflictos
- 8 No. Porque cada vez que se presenta un conflicto se suele llegar irremediabilmente a la violencia cosa que no es en absoluto necesaria
- 9 No, básicamente porque no existen mecanismos para escuchar la opinión de los demás (de los estudiantes sobre todo), como una asamblea pública, de allí que mucha gente queda excluida de la resolución de conflictos
- 10 No. Las escuelas universitarias y de educación general, habitadas por hombres y mujeres que han ido poco a poco naturalizando la violencia y los conflictos como parte natural del ser social. La información y las técnicas para revertir esta situación son bastante escasas
- 11 No. Los espacios de discusión son prácticamente inexistentes, y cualquier petición de ve atravesada, de antemano por la posición política de los involucrados. Es imposible solucionar un conflicto si no se respeta las posturas ideológicas de los involucrados, y se trabaja en función del interés común: la escuela
- 12 No. Quizás el Concejo de escuela, puede ser el espacio para el debate de alguna problemática que se suscite en la escuela, más sin embargo constantemente hay manifestaciones que hacen pensar que es insuficiente este lugar para abordar todos los conflictos que se dan entre las relaciones de las personas, los departamentos. Aunado a esto está la manía antropológica de querer problematizarlo todo

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 El conflicto son aquellas discusiones que se generan por no estar de acuerdo con algo o alguien con relación a un tema o cosa que se presente en el momento.
- 2 Es aquel que se da cuando dos o más personas tienen intereses opuestos entran en acciones para defender los objetivos que motivaron sus acciones
- 3 Es el planteamiento de un problema el cual necesita de un conocimiento previo para poder resolverlo
- 4 Es una situación que se da entre personas distintas, las cuales tienen intereses diferentes los cuales generan confrontación para así defender su ideal
- 5 Conflicto es un problema que involucra a dos o más personas las cuales tienen diferencia de opiniones y no se llega a ningún acuerdo
- 6 Son aquellas situaciones que se presentan cuando existen diferencias de ideas entre dos o mas personas
- 7 Es conflicto es una acción que se ejerce entre dos personas para obtener alguna cosa. Está dado por la alteración y la baja tolerancia hacia las personas
- 8 Conflicto es el desacuerdo, problemática o situación irregular que se ha generado entre 2 o más personas o grupo de personas
- 9 Es una situación en la que se presentan ideas contrarias sobre cualquier cosa entre dos o más partes, es decir, no están de acuerdo en algo y se confrontan.
- 10 Conflicto se puede definir como un choque de opiniones entre personas que difieren en un tema específico. Es sinónimo de diferencias que conllevan a un intercambio de ideas opuestas.
- 11 Es un tipo de discrepancia la cual es común en los seres humanos, y conduce a buscar de manera insofista una solución. El conflicto es un problema ya que cuando la persona tiende a ser conflictiva podría ser que tenga problemas mentales, existenciales, etc.

- 12 Cuando dos o más personas no se entienden o tienen ideas diferentes lo cual puede crear un problema entre ambos
- 13 Es la disyuntiva que puede existir entre 2 personas o 2 grupos, con puntos de vistas distintos sobre algo
- 14 Este puede definirse como aquellos problemas o peleas existentes entre personas naturales o jurídicas.
- 15 Terminó empleado para referirse a problemas o situaciones ocasionada por causas externas o internas que necesite solución.
- 16 Es un problema entre personas ya sea por distintas opiniones o motivo.
- 17 Conflicto es una situación que se presenta entre 2 o más personas donde los mismos están en desacuerdo acerca de un tema en específico
- 18 Problema existente entre 2 o más personas
- 19 Desacuerdo en puntos de vista entre personas
- 20 Conflicto lo defino como un problema al cual no se le ha buscado una solución
- 21 Enfrentamiento entre dos o mas personas acerca de un problema en específico
- 22 Se define como el desacuerdo entre un grupo de personas en donde terminan teniendo grandes diferencias

- 23 Conflicto se podría definir como una situación de problemas donde no existe comunicación, ni tolerancia, lo cual no permite una convivencia en paz.
- 24 Una discusión entre dos o más grupos con diferencias respecto a una idea.
- 25 Conflicto es el enfrentamiento de propuestas, ideas, opiniones y razones por el cual las personas lo hacen para definir cual opinion es errada o cierta
- 26 Un problema a resolver entre personas, también podría ser un conflicto personal.
- 27 En el término de conflicto es aquel ciudadano que vea un problema por ej. La Democracia en Venezuela y ve que el otro ciudadano no es de acuerdo con su opinión, que como ve donde su punto de vista La Democracia en Venezuela y hay entra el conflicto que tienen ideas diferentes
- 28 Se define como la confrontación de ideas en donde ambas posiciones se encuentran en un punto donde no hay solución
- 29 Situación en la cual existe una cantidad de ideas las cuales tienen focos distintos
- 30 Es aquella situación donde 2 o más partes chocan por divergencia de ideas intereses o ambos
- 31 Conflicto podría considerarlo como cierto grado de dificultad sobre un tema, área y situación determinada, que hace establecer pautas o parámetros de modo que se pueda encontrar una respuesta a ese conflicto o problema
- 32 Situaciones de injusticia, desigualdad generan malestar en el hombre, lo cual crea conflictos entre unos y otros, justamente por desacuerdos e inconformidades
- 33 Son aquellas situaciones donde dos o mas partes opinan de manera diferente y cada una de ellas creen tener la razón, e intentan anular o invalidar a la otra de manera impuesta y sin argumento

- 34 Problema generado por discrepancia entre personas
- 35 Es el momento en que dos ideas chocan, es decir el sentido de cada una esta contrapuesto al concepto de la otra.
- 36 Es el enfrentamiento o contraste de pensamientos entre pares, con el objetivo de discutir o resolver temas.
- 37 Como un choque de opiniones o de ideas en las que intervienen dos o más partes, donde el intercambio de dichas ideas es distinto respecto a los agentes involucrados.
- 38 Conflicto se refiere a todas aquellas circunstancias en las cuales dos o mas partes se ven afectadas de cualquier manera gracias a decisiones, formas de pensar, o acciones por parte de un tercero.
- 39 Conflicto es aquella discrepancia que existe entre puntos de vista u opiniones contrarias u opuestas que surgen sobre un tema determinado.
- 40 Conflicto es un estado en el que las personas se encuentran alteradas y tienen tendencia a la confrontación entre sí.
- 41 Es un estado de desacuerdo entre personas, en donde no hay posibles soluciones a la vista.
- 42 Es cuando se evidencia alguna problemática sobre cualquier cosa, bien sea entre personas, sobre actividades
- 43 Se puede definir conflicto como un evento de discusión donde no se llega a un acuerdo unitario y surge el conflicto entre dos o más personas
- 44 Una serie de sucesos inesperados que generan enfrentamiento y discusión entre los involucrados
- 45 Discordia o existencia de posturas opuestas por uno o más individuos con respecto a una situación.

- 46 Es cuando se presenta una discrepancia sobre cualquier asunto o tema, es decir, se tiene que buscar una posible solución al problema planteado.
- 47 El conflicto es cuando existe ideas o intereses diferentes con respecto a algo en específico entre 2 o más personas
- 48 Divergencia de ideas y opiniones presentes entre 2 o más personas.
- 49 Conflicto se puede definir como la inconformidad de alguna de las partes que se reúnen para un determinado fin.
- 50 Situación en la cual se entra en contraposición con algunos ideales
- 51 Cuando se establece una situación en un lugar determinado que resulta difícil de solventar, entre un grupo de personas.
- 52 Diferentes tipos de pensamientos encontrados
- 53 Es cuando se genera una diferencia o problema entre dos o más partes
- 54 Como una situación engorrosa, donde nadie se pone de acuerdo.
- 55 Es aquella situación ; donde dos o más personas se encuentran en desacuerdo ante X situación. Y tal desacuerdo puede generar situaciones irregulares como por ejemplo: problemas de violencia
- 56 El término conflicto tiene muchos significados 2 de ellos es el resolver problemas de la manera más fácil, cobarde y violenta y la otra es que es un desacuerdo que hay entre 2 (inentendible), es decir, 2 o más personas, empresas o partes.

- 57 Son diversos problemas referente a una opinión en particular, esta debemos discurlarla y llegar a una (ininteligible).
- 58 Desequilibrio o discordancia en opiniones que pueden llevar a perder el control en una conversación, relación, etc.
- 59 Problema entre dos personas por una determinada situación
- 60 El término de conflicto, el tema de la educación básica que la mayoría de los docentes están dando una (ininteligible) buena y los padres de sus hijos se quejan y allí entran en conflicto sobre la educación
- 61 Situación un poco descontrolada en el que una persona o varias se enfrentan entre sí.
- 62 Un conflicto es una discusión sobre dos o más temas que se tratan de lo mismo pero tienen varias perspectivas opuestas. Puede ser una discusión, pelea sobre un tema, etc...
- 63 Situación de enfrentamiento, puede ser por opiniones distintas, donde los ideales no están de acuerdo.
- 64 Respuesta en blanco
- 65 Diferencia de opiniones acerca de un tema determinado
- 66 Conflicto es como un problema, o enfrentamiento
- 67 Es una situación en la que se presentan intereses opuesto por dos o más partes
- 68 Una situación entre dos o más personas, en la cual se tienen opiniones distintas sobre un tema y no se llega a un acuerdo

- 69 Es toda situación que se complica y genera discordia entre dos o más personas.
- 70 Disgusto con alguna persona
- 71 Se refiere a la situación en la que dos personas, o dos grupos de personas, tienen un punto de vista antagonico a una idea o tema

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 No existe relación ya que conflicto son discusiones que pueden llegar a algo más fuerte como una pelea, en cambio, la paz es tranquilidad y no llegar a discusiones, arreglando las cosas hablando y/o llegando a acuerdos sin tener que llegar a un conflicto.
- 2 Si, la relación sería que un conflicto puede ser resuelto pacíficamente.
- 3 No existe una relación, son antónimos, la paz es todo lo contrario del conflicto
- 4 Que es un estado o sensación que se genera entre personas diferentes que pueden tener diferente o mismo intereses
- 5 Diría que no, porque en un conflicto no hay paz y viceversa. Cuando hay paz es porque dos o más personas están de acuerdo a un determinado tema
- 6 Desde mi punto de vista si tienen relación, a pesar de que son dos escenarios distintos; mayormente se presenta uno después del otro
- 7 En mi opinión no
- 8 La relación entre conflicto y paz a mi parecer, a través de un conflicto es donde se establezcan y solucionen las diferencias, se podrá llegar a la paz.
- 9 No precisamente, ya que en un conflicto siempre cada parte busca tener la razón, por lo tanto no lo considero exactamente una situación pacífica, aunque eso no quiere decir que terminen mal.
- 10 Son claramente antónimos ya que los conflictos generalmente conllevan a enfrentamientos entre las personas que tienen ideas diferentes.
- 11 Sí, cuando hay conflicto se busca la solución la cual manejada de manera perspicaz y dándole mucha importancia puede llevar a una solución EXCELENTE que conlleva a la Paz (ojo caso muy hipotético)

- 12 La única relación es que al llegar a un acuerdo entre las partes que no se entienden se puede llegar a la paz
- 13 No existe ya que son totalmente distintos.
- 14 En mi opinión no existe, ya que son palabras totalmente distintas y por lo tanto no significan lo mismo y no existe relación
- 15 Si, ya que la Paz es todo lo contrario a conflicto, al a ver situaciones que no nos permita estar en paz, estaríamos en precesia de conflicto
- 16 Sí existe relación ya que se puede pasar de una a la otra por pequeñas diferencias en el modo de pensar o actuar.
- 17 A mi parecer no existe mucha relación ya que son términos totalmente diferentes, lo más coherente sería que de una situación de conflicto se llegue a la paz.
- 18 Del conflicto se puede llegar a la paz
- 19 La falta de paz y armonía entre las personas de un circulo social y puede generar desacuerdo y un conflicto posterior
- 20 Al resolver un conflicto podriamos llegar a la paz pero no se llega a la paz completamente
- 21 Si, porque los conflictos se dan para llegar a un objetivo o una conclusion que, no necesariamente, pero puede ser la paz. El conflicto seria el "como" para llegar
- 22 No existe ninguna relación ya que la paz se trata de estar bien consigo mismo y con los demás.
- 23 No creo que halla relación alguna, ya que en una situación donde halla conflicto, no puede haber paz.

- 24 Después de plantear los puntos de vista, aceptar, analizarlos y solucionarlos de la mejor manera con alguna de las partes, se podría llegar a conseguir paz para todos y terminaría el conflicto
- 25 Sí ya que al decir conflicto no significa pelea sino que se (inentendible) una propuesta que de ser aclarada se resuelve pacíficamente.
- 26 Depende, después del conflicto podría haber paz.
- 27 Depende si el ciudadano ve que el otro ciudadano en conflicto da la educación básica que en un peor a mejor y el para calmar el conflicto pueda llevar la misma idea y hay se crea la paz
- 28 Si, el conflicto interrumpe la paz, la paz es la solución de conflictos
- 29 Mientras se esta en conflicto se desea estar en paz.
- 30 En mi opinión están estrechamente relacionados, ya que la consecuencia esperada de la resolución de un conflicto es la paz
- 31 No, desde mi punto de vista creo que ese es el antónimo, conflicto tiene que ver con caos, desorde y paz tranquilidad, armonía.
- 32 Conflicto en plena acción es contraria a la paz, pero la ausencia de una conducta hace presente la otra.
- 33 Si, ya que al entrar en conflicto, existe una perturbación de la paz en distintos grados
- 34 La paz puede ser una de las consecuencias generadas al solventar un conflicto, o mediante la paz podemos arreglar los mismos. En efecto, para mí si sostienen relación

- 35 No, al intentar resolver una diferencia esta se hace más marcada. Al llevar un desenlace no político siempre se encontrara una idea subyugada.
- 36 No, donde existe o prevalece la paz no cabe lugar para el conflicto.
- 37 Si, en mi opinión al estar involucrado en un conflicto pueden existir roles mediadores que promuevan un ambiente de paz para de esa manera disipar la violencia expresada a través de las ideas planteadas y así poder llegar a una solución en beneficio de todo el colectivo
- 38 Si la hay, el problema radica en la forma en que se tratan esos conflictos.
- 39 Existe una relación inversamente proporcional entre estos dos terminos puesto que en la medida de que haya mayor conflicto menos será la paz que exista en un ambiente o entorno.
- 40 La relación es que son antónimos, es decir, son palabras que tienen un significado opuesto, conflicto lo mencioné anteriormente y paz es un estado en el cual no existe ninguna confrontación, y las personas o el ambiente emocional es de tranquilidad
- 41 Si bien es cierto que un conflicto, es no estar de acuerdo con la opinión de alguien, creo que no. Pero también depende del caso, si se puede conseguir solucionarlo sin problemas, creo que podrían tener relación entre ellas.
- 42 Se puede evidenciar relación cuando una lleva a la otra es decir; la situación esta en paz, calmada y al encontrarse en discordia existe una transición al conflicto o viceversa
- 43 Si, la relación seria que se pusiern de acuerdo en un hecho o tema que esta en discusión y hay cierto conflicto para así estar en paz o tranquilidad
- 44 Existe una relación antagónica entre estos dos términos ya que al existir un conflicto se dificulta un proceso de paz

- 45 Sí, suelen usarse como antónimos: "donde hay ausencia de conflictos hay paz y viceversa", siendo la paz una ausencia de discordia o aceptación mutua entre 2 o más elementos pero pudieran estar los 2 términos presentes entendiendo la paz como tolerancia
- 46 Desde el punto de vista conceptual, estos dos términos se contraponen, ya que conflicto es un problema y paz es un término fuera de problemas, es decir, tranquilidad. Ahora bien, para mí pueden tener una relación en cuanto a pasar por una serie de conflictos para poder llegar a ese fin, la paz.
- 47 Si, ya que el conflicto genera problemas que por medio de una confrontación podría llegar a un acuerdo entre ambas partes y generar paz
- 48 La Relación entre conflicto y paz no existe; o esta presente la paz o el conflicto separadamente, ; no van de la mano.
- 49 La única relación que existe es que cuando hay un acuerdo entre las partes que originan el conflicto, se produce un cambio hacia la paz
- 50 En mi opinión, existe una relación antagónica entre conflicto y paz; ya que el conflicto es entrar en una confrontación por intereses diferentes y la paz es todo lo contrario
- 51 Entre conflicto y paz no existe alguna relación al menos que una vez solventada la situación se puede lograr la tranquilidad y no resulte algún otro imprevisto relacionado.
- 52 Cada persona puede pensar de la manera que le parezca y sin tener que llegar a la violencia así que sí puede tener relación
- 53 Sí, el conflicto se inicia de alguna u otra manera, al momento de acabar un conflicto se genera la paz, que sería el acuerdo pacífico entre las dos partes.
- 54 Para nada, el conflicto es una situación de tensión mientras que la paz es una situación de tranquilidad
- 55 Si existe relación entre conflicto y paz; y esto se debe que una es el complemento de la otra.

- 56 Por supuesto que sí si una de las 2 no existe la otra no se genera es decir: si no existe paz no se puede llegar al conflicto al menos que ya estas en conflicto y viceversa
- 57 Si existe en mi opinión amplia relación motivado a que si discutimos en cuanto a los criterios de la educación en Venezuela llegaremos a diversos planteamientos, esto a su vez tendra una solución, por tal motivo tendremos paz.
- 58 Sí, son dos términos opuestos uno del otro, que cuando está uno no puede existir el otro
- 59 Son los extremos al cual se puede llegar en una situación, debería existir en el mundo más paz que conflicto
- 60 Si existe porque cuando entra en conflicto dos ciudadanos por ej: la democracia que no esta de acuerdo como se ve en Venezuela y uno de los dos ciudadano buscaran llevar al ritmo del otra así llegara la paz
- 61 No, no existe ningún tipo de relación, conflicto es violencia mientras que paz es unión, serenidad.
- 62 No! O quizás sin conflicto no se sabe lo que es la paz.
- 63 Si existe, pero es una relación antagónica porque son antónimos.
- 64 Respuesta en blanco
- 65 Si, ya que en medio del conflicto, hay una exposición de ideas que eventualmente harán que consigas paz
- 66 Al principio no ves ninguna relación pero luego de tener un conflicto se consigue una solución o se llega a un acuerdo y es posible encontrar la paz

- 67 Si, una relación inversamente proporcional mientras menos conflictos más posibilidades de paz.
- 68 Si, que al resolver el conflicto se llega a la paz
- 69 A veces, cuando hay "conflicto" y se soluciona, se llega a la "paz"
- 70 No
- 71 Si,aunque la relación entre conflicto y paz es inversa

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿qué relación existe entre “democracia” y “conflicto”?

- 1 No tienen relación porque la democracia se organiza y llega a arreglar las cosas hablando tomando en cuenta todas las opiniones de la sociedad. El conflicto no ya que se crea por no estar de acuerdo y no llegar a una conclusión.
- 2 Se relacionan indirectamente ya que considero que la primera es resultado de la solución pacífica de los conflictos sociales (de pensamientos políticos).
- 3 La democracia al hacer valer la opinión de cada persona, y estas no siempre estar de acuerdo puede generar conflictos entre sí por las diferentes opiniones
- 4 Que la democracia se basa en el interés del pueblo o país y los conflictos se dan por los distintos intereses de las personas
- 5 Hay una relación pero no directa, porque en una democracia puede haber un conflicto pero sin embargo se puede llegar a un acuerdo, a un punto intermedio
- 6 La relación existente entre ellos es que para el funcionamiento de una democracia se van a presentar conflictos entre ciudadanos para de este modo intercambiar y discutir las distintas ideas, y así llegar a un acuerdo entre las mitades
- 7 Si estamos en el ambiente político, se crea un conflicto entre dos bandos para exigir derechos, y uno de esos puede ser la democracia.
- 8 La Democracia se encuentra en conflicto, no porque sea deficiente, sino porque mediante los conflictos se proponen ideas, se buscan soluciones, actuando así la Democracia de manera autocorrectiva y progresiva con el fin del bienestar de la población.
- 9 Democracia es que las decisiones son tomadas por la sociedad, poniendo como ejemplo la democracia en un país, pero eso no quita que se puedan generar conflictos por confrontación de ideas, por lo tanto sí.
- 10 La democracia es un régimen político que se basa en la decisión de las mayorías para solucionar los problemas. La democracia en teoría tiene mecanismos que permiten solucionar conflictos de cualquier índole con el fin de lograr el mayor equilibrio posible.
- 11 Llegar a la democracia ya es un conflicto, cuando los intereses de las personas se ven amenazados harán lo posible para no permitir que se realice eso que pone sus intereses en peligro. En este caso la Democracia para muchos es un gran Conflicto.

- 12 Que cada persona o grupo es libre de expresarse, lo cual puede llevar a diferentes puntos de vista y crear o no un problema o conflicto.
- 13 No existe ninguna relación entre ellas ya que son términos opuestos.
- 14 Democracia es como un problema de lucha por lograr la educación o cualquier otra cosa. Conflicto pues también son problemas generados por peleas entre personas por lucha
- 15 Que la Democracia respeta los ideales de cada individuo y al surgir diferentes opiniones y la variedad de ideas, existe conflicto y controversia.
- 16 La democracia y el conflicto estan relacionados ya que siempre hay opiniones adversas que se pueden expresar puesto que se esta en democracia, por lo tanto pueden causar conflictos.
- 17 Entre estos 2 términos si existe un tipo de relación pues la democracia es donde se ejerce un pueblo soberano con libertad de expresión pero a su vez ésta libertad puede crear conflictos por situaciones de desacuerdos
- 18 Ninguna
- 19 La democracia significa igualdad para todos y libertad de expresión, al no existir esto se empiezan a generar conflictos.
- 20 Sí, existe una relación
- 21 Se relaciona en que la democracia es una manera de resolver conflictos.
- 22 Ambas tratan de expresar libremente nuestras opiniones

- 23 A mi parecer es el hecho de que si en un país o ciudad no existe una democracia, esto puede ocasionar conflicto con algunas de las partes
- 24 Luego de tener una solución para resolver el conflicto hay una democracia ya que las partes se deben adaptar a tal decisión y que también les trae algún beneficio.
- 25 tiene relación ya que al tener el conflicto obteniendo una buena propuesta o mejor que la persona (ininteligible) y esa propuesta es acertada se demuestra que hay democracia (justicia)
- 26 Que la democracia sirve para resolver conflictos.
- 27 Respuesta en blanco
- 28 La Democracia es un sistema, donde se busca la solución de conflictos
- 29 En un momento de conflicto puedes llegar a solucionar por medio de la democracia
- 30 Están relacionados, ya que la democracia al ser "participativa" y cada quien tiene derecho a expresarse, suelen surgir conflictos.
Democracia Política = Conflicto
- 31 Respuesta en blanco
- 32 Democracia es símbolo de libertad, y democráticamente se pueden resolver los conflictos, pero la falta de libertad es potencial generador de conflicto
- 33 Las democracias están llenas de conflictos ya que las maneras de pensar son diversas y siempre chocan entre sí

- 34 La democracia permite la libertad de opinión; no todos pensamos iguales, por ende, esas discrepancias entre ideas y opiniones pueden generar conflictos.
- 35 La democracia es la libertad de pensamientos. Al haber democracia puede haber y existir el justo debate de ideas.
- 36 La relación que encuentro entre ambas es evaluándolo desde el punto de vista de argumentos. En democracia todos tienen derecho opinar y, por ende, habrán divergencias entre perspectivas lo que puede llevar al conflicto.
- 37 La democracia radica en la libertad de expresión, por lo tanto, pueden existir una variedad de ideas u opiniones que para muchos individuos no es la mejor forma de actuar, de tal manera que podría producirse un fuerte choque entre grandes bloques derivando todo en un conflicto
- 38 En cualquier Régimen Democrático pueden existir conflictos, se toman decisiones en base a las mayorías, pero siempre existirán minorías que quedarán insatisfechas.
- 39 La Democracia significa libertad de opinión, de pensamientos, en el momento en que todas las personas se expresan libremente puede haber desacuerdos de opiniones, puntos de vistas, pensamiento y perspectivas que sino se dialogan llevan a un conflicto.
- 40 La Relación es que en una Democracia es permitido tener distintos puntos de vista por lo que se puede generar un ambiente de tensión y conflicto entre las distintas formas de pensar.
- 41 Así exista una democracia, las discrepancias hasta en grupos que están de acuerdo son visibles, así que creo que si tienen esa relación. La relación es que cada quien tiene su punto de vista.
- 42 Al violarse la Democracia puede existir una transformación al conflicto, por ejemplo si las personas no están de acuerdo con lo que acontece en un país se puede desatar el conflicto.
- 43 La democracia es donde hay participación y discusión de opiniones estaría relacionado con el conflicto ya que discutiendo pacíficamente se puede llegar a un acuerdo.
- 44 Para llegar a una democracia es necesario que un país pase por diferentes conflictos para así obtener su meta, por ende la relación es de medios y fines (Conflicto ---- Democracia)

- 45 La Democracia es un sistema político que permite la solución de los conflictos de manera armónica o al menos justa, ofrece una opción de diálogo.
- 46 El ser humano busca defender su opinión y su punto de vista, por lo tanto, esto genera conflictos ya que no todo el mundo piensa y quiere lo mismo. Ej: el chavismo y la oposición.
- 47 Respuesta en blanco
- 48 Normalmente para que haya democracia es por que entre otras cosas hubo un conflicto anteriormente, y para eliminar este debe existir justicia, equidad, etc.
- 49 La relación que existe es que para la democracia se aplican diferentes puntos de vista lo que origina un conflicto. No todos pensamos ni creemos en el mismo concepto de democracia.
- 50 Si existe Democracia "no debería" existir conflicto entre partes ya que cada una busca un fin común.
- 51 Que si en una organización, universidad... existe democracia (libertad de establecer una opinión/pensamiento) es cuando se establecen las diferencias y de una situación pueda surgir el conflicto.
- 52 Respuesta en blanco
- 53 En la política y en la democracia se generan muchos conflictos por los distintos ideales y diferencias que surjan en un ciclo democrático.
- 54 Mucha, debido a que en la democracia son tomadas en cuenta todas las opiniones y puntos de vista y esto hace conflicto a la hora de ponerse de acuerdo
- 55 Para que exista la democracia; debería existir el conflicto. Ya que todos los seres humanos pensamos diferente, y por ende para que exista la democracia obligatoriamente debe existir el conflicto

- 56 La Democracia uno de los mecanismo para ejercer el poder haciendo énfasis en (ininteligible) y control del poder sobre un grupo de personas, a veces utiliza y crea conflictos a su manera para reafirmar su poder sobre sus adeptos y rivales.
- 57 Democracia es participación y conflicto problemas que debemos buscar su solución.
- 58 Democracia podría representar el equilibrio o control de los conflictos, la manera que permite con no existan conflictos
- 59 La democracia puede atraer el conflicto cuando no se esta de acuerdo con ella. Si existe una relación
- 60 Respuesta en blanco
- 61 Ninguna, no existe relación ya que la Democracia es una forma libre de expresarse, pero no por ello se induce al conflicto.
- 62 Si hay democracia debe haber conflicto ya que si hay democracia existen y son permitidos el libre ejercicio del pensamiento, y una persona al pensar diferente que otra pues entonces entra posiblemente en conflicto.
- 63 Democracia es tener libertad de opinión y de vivir como le plazca a la persona quizás se ve opacada por el conflicto porque no existe un entendimiento y hay fricción en las opiniones.
- 64 Respuesta en blanco
- 65 Para haber democracia tiene que haber conflicto ya que no todo es perfecto, que haya un conflicto no significa que no haya democracia
- 66 En un conflicto cada quien expone su opinión, todos son libres de expresarse

- 67 En una democracia es normal que hayan conflictos ya que hay libertad de expresión y diversidad de intereses pero también deben existir soluciones en igual o mayor medida
- 68 El conflicto se da, gracias a que hay democracia, libertad de expresion, todos tenemos derecho a opinar
- 69 Cuando hay demOCracia existe el conflicto entre dos o más personas por las discrepancias de ideas.
- 70 No existe ninguna relación por qué vivir en Democracia no debería generar conflicto
- 71 En la democracia siempre existirá conflicto, puesto que la primera se basa en lo que decida la mayoría de la población no la totalidad, es decir, que siempre existira una minoria que piense contrario a la mayoría.

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- | | |
|----|---|
| 1 | Ninguna |
| 2 | Ninguna |
| 3 | Poca |
| 4 | Ninguna |
| 5 | Poca |
| 6 | Ninguna |
| 7 | Ninguna |
| 8 | Poca. Metodología |
| 9 | Ninguna |
| 10 | Poca. Formación familiar y ciudadana (secundaria) |
| 11 | Ninguna |

- | | |
|----|---|
| 12 | Ninguna |
| 13 | Suficiente. De una materia de Bachillerato que se llamaba orientación |
| 14 | Ninguna |
| 15 | Suficiente. Economia 1, Historia Economica de Venezuela. |
| 16 | Poca |
| 17 | Poca.Historia |
| 18 | Suficiente. En Metodología |
| 19 | Ninguna |
| 20 | Ninguna |
| 21 | Ninguna |
| 22 | Poca. En clases de matemática e historia de Venezuela |
| 23 | Poca |

- | | |
|----|--|
| 24 | Poca. Contabilidad, tecnicas de documentación. |
| 25 | Ninguna |
| 26 | Ninguna |
| 27 | Poca. Asignaturas: Geografía General Estadísticas I (en casos) Administracion I (en casos) |
| 28 | Ninguna |
| 29 | Poca |
| 30 | Poca. El deporte es capaz de solucionar conflictos, racismo etc |
| 31 | Ninguna |
| 32 | Poca. Sociología |
| 33 | Poca. Administracion Metodologia |
| 34 | Ninguna |

35	Ninguna
36	Ninguna
37	Poca. Metodología II Administración I
38	Poca. Derecho
39	Poca.En la Asignatura de Administración de personal recibí formación para resolver conflictos laborales que se generan en toda organización
40	Poca. Desarrollo Económico, Geografía Económica de Venezuela
41	Ninguna
42	Ninguna
43	Ninguna
44	Poca. Metodología I y II
45	Ninguna
46	Ninguna

- 47 Poca. Metodología, Administración y derecho.
- 48 Poca. Contabilidad y Administración 3, Administración de personal, Metodología, Derechos.
- 49 Poca. En Administración III (Gerencial) uno de los temas en cuestión es sobre los diferentes conflictos que existen entre el personal que labora en organizaciones
- 50 Ninguna
- 51 Poca. En administración I.
- 52 Poca. Administración I, técnicas, Historia I
- 53 Suficiente. Contabilidad I, Contabilidad III y IV, y algunas otras materias para enfrentar conflictos de tipo academico.
- 54 Poca. Administración I
- 55 Poca. En derecho laboral y en administración I
- 56 Suficiente. En las asignaturas de contabilidad I y II un profesor menciona los mecanismos para resolver conflictos pacíficamente.
- 57 Poca. Metodología, Desarrollo I,

- 58 Poca. En cada materia teórica como Metodología, Historia, Desarrollo y otras que la metodología de evaluación han sido exposiciones y esa actividad de permite como manejar ciertos eventos manejar cómo trabajar en equipo
- 59 Ninguna
- 60 Suficiente. Si como opiniones no da formación en las asignaturas: Historia General, Teoría Económica II, Metodología II
- 61 Poca
- 62 Ninguna
- 63 Ninguna. En sociología, en derecho
- 64 Ninguna
- 65 Ninguna
- 66 Poca
- 67 Poca
- 68 Poca. Solo tengo la anécdota de que al momento de tener un problema con algún profesor; éste se debe tratar de la mejor forma posible: hablando primero con el (ella); si no funciona; se debe hablar con el jefe de cátedra y en última instancia, en la dirección
- 69 Ninguna

- 70 Ninguna
- 71 Mucha.En la formación matemática en general que me ha permitido desarrollar un pensamiento lógico aplicable a cualquier situacion

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: _____

No: _____ ¿Por qué?:

- 1 No. Porque no hay suficiente seguridad para que en el momento de un conflicto puedan resolverlo con ayuda de vigilantes y no llegar a una violencia.
- 2 Respuesta en blanco
- 3 No. Porque ha habido atentados violentos como robos, homicidios; tanto en los estacionamientos como en áreas cercanas o entradas de la escuela.
- 4 No. Nunca estan presentes mecanismos de autoridad (seguridad) que puedan intervenir a tiempo ante un enfrentamiento para que no pase a mayor
- 5 Si. Aquí en la EAC han surgidos conflictos y de una manera sana y educada se han logrado resolver.
- 6 No. En el transcurso del tiempo se han presentado una serie de situaciones que no han sabido controlar del modo correcto sino contribuyendo a que el conflicto perdure, por lo que se deberían tomar medidas que den resultados positivos
- 7 No
- 8 Respuesta en blanco
- 9 Sí. Considero que el Centro de Estudiantes que nos representa cuenta con tales procedimientos y nos puede orientar para resolver un conflicto.
- 10 Sí. Porque tenemos una representación estudiantil dentro de la escuela que aboga por nuestros derechos y de esta manera hacen que los conflictos puedan ser solucionados de la mejor manera.
- 11 No. Porque a la hora de resolver cualquier tipo de conflicto se debe ser OBJETIVO y aquí y en muchas otras instituciones tienden a ser muy SUBJETIVOS, MAL EDUCADOS y DESCONSIDERADOS. Por ello NO resuelven los conflictos de manera INTELIGENTE...

- 12 No. No he tenido conocimiento que existan dichos procedimientos
- 13 Sí. Los procedimientos que conozco son de profesores entre estudiantes mediante el Consejo de escuela y el Centro de estudiantes.
- 14 Respuesta en blanco
- 15 No. Porque ni siquiera los profesores pueden respetarse para tomar decisiones
- 16 Sí, porque nos plantean problemas y nos dan las herramientas para resolverlos.
- 17 No. No se proporciona la suficiente información para tal tema.
- 18 Sí. La escuela tiene un centro de estudiantes capacitados para resolver cualquier conflicto aparente
- 19 No. Aunque existe un centro de estudiantes a veces no cuentan con el apoyo de autoridades superiores para llevar a cabo cualquier clase de actividad que se planteen que pueda ayudar en este ámbito.
- 20 No, hasta ahora no he visto ningún procedimiento.
- 21 Si. Porque los problemas que en ella se presentan no son tan graves y el grupo del centro de estudiantes y los alumnos en general cuentan con las herramientas para resolverlos.
- 22 No. No hacen campañas sobre este tema para guiar a los alumnos.
- 23 No. Porque no veo interes en abordar esos temas de alguna manera.

- 24 No. No he visto mucho interes en cuanto a ese tema aún.
- 25 Respuesta en blanco
- 26 Sí. Si porque hay cierto nivel de organización y respeto.
- 27 No
- 28 No. Por existen posiciones políticas encontradas y muy marcadas
- 29 No
- 30 No. falta de recursos y excesiva burocracia
- 31 Si
- 32 No, porque realmente no son suficientemente aplicados los procedimiento y resueltos los conflictos
- 33 No. Porque el sistema esta mal diseñado, y favorece solo a una parte, es decir, el sistema esta diseñado para favorecer al que tiene el poder y no al subordinado, no ende, siempre existe el opresor y el oprimido
- 34 Si, puede que existan, pero de manera no muy eficiente. He presenciado conflictos en ella que no han sido solventados sino dejados en stand by, generando acumulación de tensión que han propiciado a más conflictos, y los que ha simple vista se puede decir, han sido resueltos, se resuelven inclinados a beneficiar los intereses de un grupo en particular.

- 35 No. El conflicto que se presenta en todas las escuelas de la UCV, es por el presupuesto, pero es un factor normal de conflicto; la posición versus su contra.
- 36 Si. Cuenta con un centro de estudiantes y un alto número de profesores que son profesionales, por lo que cualquier conflicto verbal puede resolverse abriendo paso al diálogo sin llegar a la violencia.
- 37 Si. Porque existen personas capacitadas (líderes) cuyo esfuerzo consiste en trabajar con el colectivo disponible para trabajar en mecanismos que aborden y resuelvan los conflictos que se puedan presentar.
- 38 No
- 39 No. No cuenta con ningún procedimiento para resolver conflictos puesto que siempre buscan soluciones provisionales "pañitos calientes" pero no se avocan al origen del problema en sí.
- 40 Sí. En los estudios y materias que cursamos nos dan la teoría, es decir, las herramientas para que cada quien forme su criterio y cree su propia forma de pensar. Luego con estas herramientas podemos abordar y resolver los problemas que se nos presentan en la vida diaria.
- 41 No. Básicamente porque es una escuela que no está bien organizada.
- 42 No, en muchas ocasiones se presentan problemáticas que tienden al desorden y desorganización, y se no encuentran la solución oportunina y rápida
- 43 Si. En estos momentos tenemos el Centro de Estudiantes que tratan de ayudar si surge algún conflicto ya sea con un profesor o alumnos, entre otras discusiones.
- 44 No, ya que al momento de presentar algún tipo de inconveniente no se ataca en el momento que se debe, si no que deja que dicho problema crezca y a veces se torne incontrolable
- 45 Respuesta en blanco

- 46 Sí, porque cuenta con un cuerpo coordinador en la cual está en su deber poder resolver cualquier situación de conflicto que se presente.
- 47 No. El personal no esta capacitado para ello
- 48 Si. Los conflictos normalmente existen en el ámbito social (organizaciones, sociedad, personas, etc.). Nuestra escuela pertenece a la esfera social y precisamente se encarga de resolver los conflictos que en ella surgen.
- 49 Sí. Como toda entidad educativa debe poseer los correctivos necesarios para abordar sus conflictos, pero no con la eficacia necesaria para ello.
- 50 No. Pienso que no, ya que el estudiantado no es participe de los procedimientos y no tenemos información alguna. En esta escuela demoran en resolver los conflictos
- 51 No. Porque no presentan como tal,material/instrumentos que indiquen como solventar un problema/conflicto en caso de que suceda.
- 52 Si.Supuestamente está el consejo de escuela la coordinación academica y el centro de estudiantes para abordar y resolver conflictos en la escuela
- 53 Sí. Cuenta con los procedimientos pero en la mayoría de los casos no son resueltos los conflictos
- 54 Sí.Cuenta con un grupo de Centro de Estudiantes que sirven de apoyo a cualquier tipo de situación problemática, sirven como orientadores, estos temas son tratados en consejo de escuela.
- 55 No. Tanto la administración de la escuela como los partidos políticos que desempeñan funciones dentro de dicha escuela incluyendo a los estudiantes se hacen de la vista gorda ante cualquier situación irregular.
- 56 Sí. El sistema para resolver conflictos con profesores, materias y cualquier cosa, etc. Pero los estudiantes aun conociendo los mecanismo no los utilizan sino cuando es casi de vida o muerte
- 57 No. Todo es muy metódico y no cambian semestre con semestre los contenidos programáticos.

- 58 No. La apatía y conformismo han hecho que nada de lo que aqueja a la Escuela se resuelva.
- 59 No. Siempre existen conflictos más que todo políticos en el centro de estudiantes
- 60 No
- 61 Sí. Solo hay que aplicar bien los procedimientos
- 62 No
- 63 No. No, existe un departamento que se encargue exclusivamente de orientar a los estudiantes cuando tienen inconvenientes con otras personas.
- 64 No. No lo conozco si existe...
- 65 No. Siempre hay conflictos que se presentan, que no se resuelven o que simplemente se olvidan.
- 66 No, todos opinan y todos se quejan pero nadie hace nada
- 67 Si
- 68 Sí. Hay un centro de estudiante; se realiza un consejo de escuela; ahora que tan efectivo es eso...

- 69 No.No se han molestado en crear procedimientos necesarios para poder abordar y, sobre todo, resolver los conflicitos que existen en ella.
- 70 Sí, para eso se forma el centro de estudiante,para resolver conflictos y mejorar las necesidades de los alumnos
- 71 No. Falta de interés de las autoridades y algunas veces desconocimiento de los estudiantes y apatia en general de las personas que hacen vida en la escuela

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 Problema sobre un tópico donde no existe una solución que satisfaga a las partes interesadas.
- 2 Es un enfrentamiento entre una o más personas por diferencias.
- 3 Lo defino como un enfrentamiento ya sea de ideales, opiniones o puntos de vista, sin embargo un enfrentamiento no pacífico.
- 4 Es la diferencia de ideas o pensamiento y para ello existen mecanismos para llevar una solución que beneficie las dos o más partes.
- 5 Es un término que se refiere a una discordancia entre opiniones que genera posteriores situaciones.
- 6 Situación en la cual se disputa un tema.
- 7 Problema que se genera por diferencia de ideas.
- 8 Desacuerdo entre personas.
- 9 El conflicto es la opción o punto de vista de un hecho que se busca solventar.
- 10 Conflicto muchas veces se traba en injusticias, peleas o momento de desacuerdos y discusión.
- 11 Un conflicto es una problemática en la cual convergen varios actores que tienen ideas o posiciones opuestas sobre un tema o situación determinada y que, idealmente, se resuelve dialogando.
- 12 Respuesta en blanco
- 13 riña, desacuerdo que puede solucionarse de varias maneras
- 14 Respuesta en blanco

- 15 Es una diferencia o no concordancia entre pensamientos, procesos, etc. entre partes.
- 16 Un enfrentamiento de ideas o ideales entre diferentes personas, o existe diferentes puntos de vista sin llegar a un acuerdo.
- 17 Diferencia de criterios entre dos o más personas.
- 18 Es la diferencia entre pensamientos, ideales u opiniones encontradas las cuales se ven inmersas en la violencia y pueden ocasionar daño.
- 19 Para mí conflicto pudiese definirse como un desacuerdo entre 2 o mas personas, en el cual pudiera llegarse a la violencia.
- 20 Son problemas o discusiones entre grupo o personas por diferencias de ideologías.
- 21 Es una situación que se desprende o se sale de los parámetros normales.
- 22 Es una situación en la que no se puede resolver cierta cuestión específica.
- 23 Situación o problema para ponerse de acuerdo o donde hay diferentes opiniones.
- 24 Una discusión, pelea o enfrentamiento por una diferencia de ideas.
- 25 Situación donde se encuentran diferentes opiniones y ninguna de las partes prevalece sobre otra.
- 26 Es cuando existen en dos o mas personas o grupos de personas diferentes ideales o pensamiento de algun tema.
- 27 Diferencia en opiniones entre dos o más personas, generando discusiones o desacuerdos.
- 28 Personalmente, lo definiría como una situación hostil que involucra el choque de ideales y opiniones y existe violencia de por medio.
- 29 Disparidad en puntos de vista.
- 30 como la oposición contra de una idea, creencia, acción, etc., entre varios individuos, grupos o entes.

- 31 Es cuando se genera un altercado entre dos o más situaciones que se contraponen
- 32 altercado entre 2 partes o más por algun motivo
- 33 Ocurre cuando no hay concordancia entre las ideas de dos partes.Cuando esas partes no se entienden, y como no pueden lograr resolverlo entran en conflicto
- 34 Una situación en la cual no hay un mutuo acuerdo entre las partes, generándose el descontrol o incluso actos de violencia.

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Sí, la solución de la primera lleva a la segunda.
- 2 Son antónimos y mediante el segundo se alcanza el primero.
- 3 No, en mi opinión las ideas y posiciones deben debatirse en paz.
- 4 No existe ninguna ya que son palabras opuestas.
- 5 La Relación es opuesta entre ambos términos.
- 6 Serían opuestos del otro.
- 7 En mi opinión no existe relación entre la paz y el conflicto; ya que cuando se genera un problema es por falta de tolerancia.
- 8 El conflicto en algunos casos lleva a la guerra, por lo que en esos hay falta de paz.
- 9 En realidad para mí sí existe una relación. El conflicto puede llegarse a una solución o acuerdo y la paz es el acuerdo pacífico al que se llega.
- 10 No la existe, pero la debería de existir, por el hecho de que muchas veces la calma prevalece luego de la tempestad.
- 11 A pesar de que son conceptos totalmente opuestos, están relacionados en base a que en ausencia de paz hay conflictos presentes que no han logrado resolverse.
- 12 Respuesta en blanco
- 13 Si tienen una relación, esta sería inversa. Aunque muchos recurren a la paz únicamente cuando hay un conflicto.
- 14 Respuesta en blanco
- 15 Puede que una sea la antagónica de la otra, siempre y cuando evaluemos el contexto planteado.

- 16 No, en la paz se llega a mutuo acuerdo y en el conflicto no se llegan a acuerdos.
- 17 No necesariamente debe existir una relación.
- 18 Depende de la situación que se este planteando,aunque se pudiera decir que si hay una relación negativa entre ellos.
- 19 Si, normalmente cuando hay un conflicto la paz puede ausentarse por un tiempo.
- 20 No, porque la paz es un mutuo acuerdo llevando todo en calma y tranquilidad respetando las diversas opiniones aunque a traves de un conflicto puede llegarse a la paz.
- 21 Si, pueden tenerla pero en el caso en que se busque la paz en un conflicto o problema que lo requiera.
- 22 Claro, son extremos. La paz es el ideal en una situación de conflicto.
- 23 Son antónimos, opuesto uno al otro.
- 24 Que son completamente opuestos.
- 25 Para que tengamos paz es necesario que se respeten todas las opiniones y para que todas las opiniones sean planteadas desarrollaran conflictos en cual es la optima.
- 26 Si por la paz es una manera de resolver los conflictos.
- 27 En parte puede existir alguna relación ya que del conflicto se puede llegar a la paz y viceversa.
- 28 Los conflictos deberían resolverse de manera pacífica.
- 29 No hay relacion entre ambas, puede haber paz sin necesidad de haber estado antes en conflicto.
- 30 si porque la paz existe mientras se pueden solucionar sus conflictos
- 31 En efecto si no existe la "paz" no puede existir el "conflicto" y viceversa, una condición forma parte tacita de la otra.

- 32 Después de un conflicto debería llegar la paz, pero si hay paz no debería haber ningún conflicto
- 33 No. Que haya un conflicto o discordancia entre dos partes, no significa que no haya paz. A menos que no logren resolver sus inquietudes y se expresen violentamente
- 34 Sí, al evitarse los conflictos se encuentra una situación de paz y tranquilidad, cual sea el caso.

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 En democracia, cuando exista un conflicto, se puede resolver optando por la solución que satisfaga a la mayoría.
- 2 El término democracia representa un conflicto en sí mismo ya que la elección de la "mayoría" no es necesariamente la que acaba con las necesidades de un país.
- 3 Una pequeña relación, donde siempre hay un conflicto de ideas para llegar a un acuerdo donde todas las opiniones sean escuchadas y exista democracia.
- 4 La democracia existe en gran medida para resolver el problema.
- 5 La democracia tiene episodios de conflicto debido al intercambio de opiniones.
- 6 estan tomadas de la mano, al haber democracia habran conflictos por la libertad de expresarse
- 7 Ninguna
- 8 En toda democracia hay conflictos,hay que buscar la manera de solucionarlos sin recurrir a la violencia.
- 9 Democracia: Es el respeto por la idea de opinión de aquellos que no comparten la misma idea de alguien. Conflicto: Es el desacuerdo que existe entre opiniones.
- 10 La relación que existe, entre Democracia y conflicto, es basicamente, para encontrar la democracia muchas veces es con conflictos.
- 11 Ninguna
- 12 Respuesta en blanco
- 13 Pienso que sí, porque con procesos democráticos podemos solucionar conflictos.
- 14 Respuesta en blanco
- 15 Democracia puede relacionarse a conflicto, ya que si hay represión de ciertos derechos,puede ocasionar desacuerdo y por ende conflicto entre las partes.

- 16 Por la vía de la democracia se puede llegar a resolver un conflicto.
- 17 En la democracia el ambiente esta propicio para la resolución de conflictos.
- 18 Democracia es ser libre de elegir pensar y actuar dentro de los parametros de la sociedad.Es decir que si existe una relación entre ellas que se tienden a confundir.
- 19 Si hay un tipo de relación, para mi cuando se quiere llegar a la democracia se presentan los conflictos.
- 20 La democracia significa respetar cada ideologia y la libertad de expresión sin esto habran conflictos.
- 21 La democracia permite resolver de forma pacífica un conflicto o problema.
- 22 El conflicto puede ser consecuencia de la democracia
- 23 La lucha por la democracia genera conflictos, ya que cada quien tiene una posición o visión distinta.
- 24 Que con la democracia cada uno elige bajo sus ideas y no todos pensamos igual y puede llegar a un conflicto.
- 25 Escuchar las Opiniones de todos es Democracia, que las Opiniones sean distintas y todos quieran tener la razon genera conflicto.
- 26 Que si hay varios grupos con diferentes ideales o pensamientos y pueden decirlo libremente y discutirlo entonces existe democracia.
- 27 En la democracia se pueden dar varios puntos de vista generandose de este modo debates que conllevan a conflictos.
- 28 La democracia es el gobierno del pueblo, que podria entenderse como la mayoria de la sociedad, al existir distintas opiniones se produce un enfrentamiento de ideas que prodia producir un conflicto.
- 29 Como se definió antes conflicto es la disparidad en puntos de vista, si existe democracia entonces son validos distintos puntos de vista.
- 30 si porque la democracia apoya la existencia de distintos puntos de vista y esto ayuda a la creación de conflictos
- 31 La democracia desde mi punto de vista es una herramienta que busca subsanar los conflictos.

- 32 En una democracia debería existir la paz, por lo tanto no deberían tener ningún conflicto.
- 33 Cuando puedes expresarte, ni decir lo que opinas o piensas se pueden ocasionar conflictos si la otra persona no le gusta tu manera y se pone inquieto
- 34 Cuando en una nación no se respeta las características de una democracia, como la libertad de expresión, entre otras, puede generarse conflicto en la sociedad como en el gobierno.

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- 1 Ninguna
- 2 Poca / WMUN, mate II
- 3 Suficiente
- 4 Mucha / más allá de que una materia o taller, es la misma universidad que nos brinda una pluralidad de pensamiento y por ende una mayor capacidad de tolerancia
- 5 Ninguna
- 6 Ninguna
- 7 Ninguna / no he recibido ninguna
- 8 Suficiente
- 9 Poca / en historia de Venezuela y microeconomía I
- 10 Respuesta en blanco
- 11 Poca
- 12 Poca
- 13 Suficiente / Actividades como: talleres de modelos de naciones unidas
- 14 Poca
- 15 Ninguna

16	Poca / En materias como epistemología donde se plantean conflictos en la realidad, en economía cuando hay que plantear y tomar decisiones a problemas dados.
17	Ninguna
18	Ninguna
19	Poca
20	Poca / de los grupos estudiantiles
21	Ninguna / ninguna
22	Ninguna
23	Poca
24	Ninguna / No he recibido alguna formación
25	Ninguna / No Aplica
26	Poca / Inducciones del centro de estudiantes
27	Poca
28	Poca / Historia de Vzla
29	Ninguna
30	Suficiente
31	Poca. Macroeconomía

- 32 Poca
- 33 Ninguna
- 34 Ninguna

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?:

- 1 Sí / tienen los instrumentos y grupo de personas para resolver los problemas
- 2 No / Existen diferencias políticas e ideológicas lo cual presenta diversos conflictos a los cuales NO se les presta atención
- 3 Respuesta en blanco
- 4 Sí
- 5 No / A menudo se presentan conflictos dentro de ella y los procedimientos afectan el proceso de formación estudiantil
- 6 No / mala administración
- 7 Sí / El Director de la Escuela y las planchas que la conforman se encargan de resolver los problemas que en la escuela se generan
- 8 Sí
- 9 Si / Porque de una u otra manera la solución se busca y a veces no se encuentran.
- 10 Respuesta en blanco
- 11 No / Porque la mayoría de las veces no se le da una respuesta certera al estudiantado ante cualquiera problemática.
- 12 No
- 13 No / Considero que hay poca actitud de resolver conflictos o problemas
- 14 Sí / Gracias a las organizaciones de jóvenes y profesores que conforman la directiva de la facultad y los consejos estudiantiles se pueden abordar y solucionar conflictos de manera efectiva.
- 15 No / no hay suficiente atención por parte de la escuela

- 16 Sí / Siempre hay personas que llevan el liderazgo en diferentes situaciones y la abordan sean a nivel estudiantil o con profesores, personal obrero, etc.
- 17 Sí / hasta ahora no he visto algo que no hayan resuelto
- 18 Respuesta en blanco
- 19 Sí / Se nota que hay interes en resolverlos pero no siempre son eficaces
- 20 No / No se toman medidas hacia los grupos violentos, solo algunos grupos de estudiantes se han mostrado a la defensiva a través de protestas
- 21 No / porque ni siquiera se resuelve un problema de iluminación de un salón que es algo tan básico y eso es un conflicto que disminuye el rendimiento estudiantil.
- 22 Sí / La FCU es una vía para resolver los conflictos
- 23 Sí / Considero que sí, por la calidad de gente que labora en la Escuela y su nivel académico.Sin embargo no estoy informada si realmente existen.
- 24 No / Todos entrarian en caos, surgirian entre los estudiantes diferentes lideres con ideales distintos y la directiva de la escuela siempre esta "ausente"
- 25 N/A
- 26 Sí / Porque de existir cualquier inconveniente nuestra primera y posible solución es consultarlo con el centro de estudiantes.
- 27 No / no estoy informada si existe este tipo de procedimientos
- 28 Sí / existen suficientes mecanismos para resolver distintas clase de conflictos
- 29 Respuesta en blanco
- 30 Sí / porque la clase de conflictos en una escuela pueden abordarse y resolverse con las reglas que se aplican en ella
- 31 No. Porque no se a buscado a través de las autoridades de la escuela abordar ese tema.

- 32 Sí, se cuenta el personal docente y autoridades elegidas
- 33 No. Solo se preocupan por dar lo minimo requerido para aprender, que es dar clases.
- 34 No, dado que han sido muy bajos las situaciones de conflicto que he presenciado y han sido resueltas

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 Es un acto o acción generada por opiniones contrarias que poseen 2 o más individuos y que no son respetadas por el opositor a estas, provocando la situación de conflicto.
- 2 Es una reaccion violenta ante una situación en la que se encuentran puntos de vista diferentes.
- 3 Es un choque entre 2 o más ideas, o es la discrepancia entre 2 ideales u opiniones
- 4 Cuando no se está de acuerdo con alguna situación que este sucediendo y se toma una actitud no acorde de manera agresiva
- 5 Problema, discusión o altercado debido al choque de ideas o actos que son diferentes en cada bando, y auq' perjudica a uno y favorece al otro según el punto de vista de cada lado.
- 6 Situación en la que dos o más personas o grupos se encuentran en desacuerdo que pueden llegar a una confrontación violenta o agresiva de las partes involucradas.
- 7 Problemas, pelea, inconformidad con algo o alguien, enfrentamiento.
- 8 Conflicto se puede definir como una situación o problema en el que no se encuentra una solución en el que ambas o todas las partes del conjunto estén de acuerdo.
- 9 Es cuando dos o más personas o grupos con puntos de vista diferentes sobre un tema determinado quieren imponer su verdad como cierta
- 10 Un conflicto es cuando varios grupos de personas (o personas, individualmente) tienen puntos de vista distintos y los debaten porq' no logran ponerse de acuerdo.Un conflicto se torna grave cuando deja de usar la palabra y recurren a la violencia.
- 11 Es una discusión de un tema en el que 1 o la mayoría no estan deacuerdo

- 12 Como la consecuencia de un desacuerdo
- 13 Es cuando no hay un acuerdo entre 2 o más personas y el problema se vuelve más grave
- 14 Es una situación que se presenta ante el surgimiento de un problema que debe ser resuelto y existen intereses o ideas que se contraponen entre los individuos involucrados

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Si, tienen relación inversa, es decir, cuando hay conflicto no existe paz, y viceversa.
- 2 Si, existe una relación inversa entre ellas
- 3 es la parte opuesta de cada palabra, es decir, conflicto es el desacuerdo entre dos o más ideales y la paz es el acuerdo de todas las partes sobre un tema específico
- 4 Yo diría que son como antónimos. Paz es como estar en armonía en conformidad y llegar acuerdos de una manera cordial.
- 5 Sí, en la ausencia de uno, se encuentra el otro.
- 6 Palabras antonimas que reflejan lo contrario una de la otra, conflicto indica confrontación y paz indica tranquilidad y armonía.
- 7 Para evitar conflictos es necesario vivir en paz por lo que no existe relación entre ellas.
- 8 Se podría decir que si, ya que al estar de acuerdo ambas o todas las partes y resolver dicho conflicto, podríamos decir que se encuentra en un estado de paz.
- 9 No, me parece que son antónimos
- 10 Mientras se respeten los puntos de vista de las personas sin interferir en ellos, se puede decir que hay paz en cuanto a problemas físicos pero no necesariamente paz interna entre las personas.
- 11 no existe relación ya que el conflicto es lo contrario a la paz

- 12 Sin conflicto no habría paz y sin paz no habría conflicto, es decir que no habría que buscar la paz sin conflictos que resolver
- 13 pienso que si existe una relacion esta seria una relación inversa
- 14 Si, un conflicto puede resolverse de manera padifica, cuando las partes involucradas cooperan para resolver el conflicto ocurrido

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 Un país en democracia tiene conflictos, ya que las personas tienen libertad de expresar sus diversas opiniones, mientras que en una dictadura no hay libertad de expresión.
- 2 un sistema democratico sano implica que las diferencias de opinion sean sanjadas de manera civilizada a traves del dialogo y el debate, lo cual ayuda a que se eviten conflictos
- 3 Si tiene mucha relación ya que la democracia es la libertad de expresión para hacer o decir lo que las personas piensen y cuando no la hay se genera un conflicto
- 4 Democracia es poder expresar nuetras pensamiento dar nuestra opinión. Y cuando se hace de una manera agresiva, grosera y vulgar llegando a la violencia se generan conflictos.
- 5 La democracia previene los conflictos ya que todos pueden opinar y su voz y voto es tomada en cuenta para cualquier caso.
- 6 No existe relación aunque en democracia no todos estamos de acuerdo siempre existe forma de resolver desacuerdos
- 7 en cualquier democracia puede existir conflictos
- 8 Respuesta en blanco
- 9 En estado de democracia puede existir el conficto ya que las personas son libres de pensar y tener puntos de vista diferentes
- 10 Si no se respetan las distintas opiniones se viola demcoracia de libre pensamiento de las mismas y eso crea conflictos que pueden desencadenar violencia (verbal, fisica o ambas).
- 11 En toda democracia se pueden generar conflictos por las distintas formas de pensamiento

- 12 Pienso que la democracia es una manera de resolver los conflictos
- 13 todos los conflictos se deberian resolver con democracia.
- 14 Un sistema democratico al permitir la pluralidad de ideas, es común que puedan generarse conflictos, por la diversidad de intereses

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- | | |
|----|---|
| 1 | Ninguna |
| 2 | Ninguna |
| 3 | Ninguna |
| 4 | Suficiente. Introducción al Diseño; en los mapas conceptuales que se elaboran. |
| 5 | Suficiente. Seguros de Personas, matemáticas financieras, seguros patrimoniales, introducción a la economía, curso de censo y seguro. |
| 6 | Poca. En todas las asignaturas se solventan situaciones de desacuerdo en donde se somete a votación y esto permite resolver el desacuerdo de acuerdo a lo que decide la mayoría |
| 7 | Suficiente. Propedeutico |
| 8 | Poca |
| 9 | Ninguna |
| 10 | Poca. Aprendizaje exitoso Introducción al diseño Macroeconomía |
| 11 | Ninguna |

- 12 Poca. En materias como Macroeconomía, Microeconomía e introducción a la economía
- 13 Ninguna
- 14 Ninguna

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: _____

No: _____ ¿Por qué?:

- 1 No. No existen mecanismos impulsados ni por las directrices de la escuela, ni por los estudiantes para resolver conflictos, ya que existe una apatía y desmoralización presente en el estudiantado en el grado académico y esto genera poco accionar ante conflictos.
- 2 No. Principalmente por que resulta bastante difícil en nuestra escuela la realización de los CONSEJOS DE ESCUELA que son básicamente el protocolo en el cual se pueden debatir los conflictos de la misma, esto se debe que dichos consejos de escuela son en horas de la mañana y no tenemos casi ningún profesor de tiempo completo en la misma, además existe una total inoperancia de los REPRESENTANTES ESTUDIANTILES quienes están más enfocados en obtener beneficios personales en que cumplir sus labores en dicho consejo
- 3 No. Porque no permiten expresar a la población estudiantil sobre los problemas que la afectan.
- 4 Sí. Existen los delegados de curso, el centro de estudiantes y siempre podemos ayudar y participar para dar solución a los problemas que se presenten en la Escuela.
- 5 No. Porque cuando uno tiene una queja difícilmente alguien te presta atención y no hay a quién realmente acudir para solucionarla. Además, las pocas quejas que logran ser escuchadas, tardan en ser atendidas, o no las atienden.
- 6 Sí, existen mesas y reuniones para llegar a acuerdos que favorezcan a la mayoría
- 7 Sí. Se ataca a tiempo cualquier conflicto o inconveniente que presente, por la directiva que hay en ella.
- 8 No. A veces se quiere tomar una simple decisión y el problema se vuelve más grande de lo que realmente es.
- 9 Sí. No existe ninguna materia o mecanismo para aprender a ser humanos, solo materias y conocimientos que aportan al desarrollo del análisis y agilidad mental, por lo cual aprendemos a hacerlo de manera indirecta lo cual no garantiza que la mayoría de los alumnos estén en capacidad
- 10 No. Porq' falta más entereza y decisión a la hora de abordar los conflictos por pequeños que parezcan.

- 11 No. Porque los conflictos suceden y no se ve que realmente hagan algo significativo al respecto
- 12 Sí, ya que existe un consejo, dentro del cual somos representados por miembros del centro de estudiantes para resolver cualquier conflicto que se nos presente dentro de la escuela
- 13 Sí. El reglamento universitario es o debería ser un instrumento para resolver conflictos.
- 14 No. No posee procedimientos estandares en todos sus departamentos lo que genera confusion y conflictos a la hora de resolver problemas

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 Como acciones que son tomadas por dos o más actores en un contexto determinado, lo cual genera contradicciones, disputas, controversias y cualquier tipo de inestabilidad.
- 2 Condición o estado en el que se encuentran dos partes (Estados, individuos, entre otros) en la cual existe un choque de intereses, lo que genera tensión entre las partes involucradas.
- 3 Es una controversia entre más de dos partes donde existen diferencias y no hay un acuerdo por lo que existe una disputa.
- 4 Conflicto es el impasse que se presenta entre dos o más actores que establecen negociaciones sobre un tema determinado. Debido a intereses directamente opuestos, falta de tolerancia y entendimiento entre las partes.
- 5 Es una situación en la cual varias partes encuentran diferencias sobre un determinado tema y los lleva a estar durante un tiempo en un estado de tensión, el cual puede desembocar en un conflicto o encauzarse hacia una solución.
- 6 Conflicto se refiere a la disputa de dos partes que presentan intereses distintos.
- 7 Como hechos o situaciones que surgen a consecuencia de que las partes no están de acuerdo en la manera de actuar o de decidir de cada una.
- 8 Es cuando hay intereses contrapuestos bien sea entre seres humanos o Estados, los cuales nunca llegan a un acuerdo y esto forma disputas entre los mismos creando así un fuerte conflicto por los diferentes intereses u opiniones que tienen cada uno.
- 9 El conflicto es un punto álgido entre dos o más partes que tienen diferencias en cuanto a llegar a un acuerdo con respecto a sus posiciones y posturas que casi siempre se encuentran en contraposición.
- 10 Conflicto son las diferencias de intereses que pueden existir entre grupos o bandos dentro del Estado, entre el oficialismo y la oposición que pueden afectar el buen funcionamiento del sistema.
- 11 Un conflicto ocurre cuando una reclamación trasciende al ámbito internacional. Involucrando muchas veces la fuerza y en que las partes involucradas no pueden llegar a un concilio inmediato.
- 12 Es una situación donde dos o más partes tienen intereses encontrados respecto a una cuestión. Estos intereses pueden ser contrarios uno del otro o conciliables, por lo que las contradicciones presentes pueden desembocar en violencia o negociación.

- 13 Una situación originada por una disputa (territorial, política, comercial...) entre dos o más entes (estados, personas, bloques).
- 14 Se trata de una situación de antagonismo en la que más de dos personas no se pueden poner de acuerdo. Considero que vivimos en una sociedad que se encuentra en conflictos permanentes. Sin embargo, esto no quiere decir que sea inestable.
- 15 Un conflicto es una situación donde intereses opuestos entre dos o más actores crean una situación de tensión que si no se atiende puntualmente puede llegar a una confrontación directa.
- 16 El conflicto es un problema conformado por una serie de obstáculos y un conjunto de ideas que no encuentran un punto en común, terminando estas en disputas.
- 17 Es la correlación de fuerzas entre Estados porque hay una amenaza latente que inside en los intereses de dichos países en disputa.
- 18 Suceso controvertido, en el que sucede dentro de una coyuntura, misma que tiene factores, fuerzas profundas que marcan el período y los posteriores, ya que conflicto no es sólo un hecho bélico, sino una situación emocional y psicológica.
- 19 Diferencia de medios para lograr un fin entre dos o más partes, el fin puede ser compartido en algunos casos.
- 20 Es una situación de tensión y/o enfrentamiento entre dos o más individuos, puede ser o no violento.
- 21 Un conflicto es una divergencia de ideas entre dos o más partes en las cuales cada una depende sus puntos de vista e intereses, cuestionando los postulados del otro y dando soporte a sus planteamientos.
- 22 Discusión, disputa o enfrentamiento causada por diferencias de opiniones o intereses.
- 23 Como una ruptura o fisura (si pudiéramos llamarle así) que genera una disputa de tal nivel, que las relaciones se deterioran y dificulta la armonía respecto a las partes.
- 24 La contraposición de dos posturas diferentes, con dificultades para resolver las diferencias.
- 25 Algún tipo de problemática entre dos o más puntos de vista con respecto a algún tópico, en la que no se llega a un consenso.

- 26 Se define como la coalición entre las partes involucradas y se puede dar por contradicciones ideológicas, intereses económicos, políticos, entre otros.
- 27 El conflicto es una controversia, contradicción o discrepancia entre 2 o más actores. Se clasifica en diversos ámbitos, como el político, económico, social, cultural, tecnológico, intelectual; pero los que tiene mayor relevancia son los conflictos militares, políticos y económicos.
- 28 Controversia o discrepancia en un grupo bien sea de Estados o individuales.
- 29 Conflicto es una situación de inestabilidad entre dos o más actores de la comunidad internacional.
- 30 Es la situación en la cual las partes involucradas entran en hostilidades dado que al no poder resolver las controversias o roces se pase al ambito beligerante.
- 31 Una situación de convulsión, de desorden de acuerdo a la que se vive normalmente.
- 32 Un choque de intereses entre dos o mas actores.
- 33 Diferencia entre actores estratégicos por algún asunto en particular que puede conducir o no a hostilidades y a violencia según se resuelva por medios diplomáticos o se decida a arbitrar por medio de la fuerza.
- 34 Encuentro y choque entre adversarios, que puede o no, ser bajo la violencia.
- 35 Situación controversial en la que se discuten dos posiciones opuestas ante un suceso. Controversia suscitada por la contraposición de dos ideales. En la solución se busca el acuerdo entre las partes.

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Sí, ya que en un conflicto “X” una de las partes o ambas pueden proponer la solución pacífica de controversias mediante negociaciones, buenos oficios, etc. Siempre con la finalidad de poner punto final a la controversia de la mejor forma; también puede que una de las partes intervenga en el conflicto de una forma violenta tratando de eliminar a su contraparte o a los sectores que sean focos del desorden y la inestabilidad, al erradicar focos se puede obtener paz.
- 2 Ambas son condiciones en la cual nos encontramos en un determinado momento, por lo que la relación es posible en cuanto a que el conflicto y la paz existen como condicionantes de la vida social y política.
- 3 No existe una relación entre conflicto y paz ya que ambos son diferentes puestos en polos opuestos.
- 4 La resolución más deseada por los actores políticos a nivel internacional de un conflicto es llegar a la paz entre los involucrados.
- 5 La paz, en mi opinión, puede estar presente a pesar de existir un conflicto siempre y cuando el mismo no termine en una escalada bélica. Puede haber tensión en un conflicto pero aún así haber paz.
- 6 Si existe una relación entre conflicto y paz debido a que la presencia del conflicto puede llevar a la desestabilización de la paz.
- 7 Sí existe, por el hecho de que a través de los medios pacíficos se puede evitar llegar a un conflicto, o desde el punto de vista en el que ya dicho conflicto lo llevo a cabo mediante la paz se trata de evitar una escalada.
- 8 Si! Puesto que para evitar un conflicto hay que negociar, buscando la paz entre ambas partes. Si hay paz no debe haber conflicto.
- 9 Hay una relación entre conflicto y paz, ya que cuando hay en alguna controversia entre partes al no llegar a un acuerdo para mantener la paz, se llega a un conflicto y viceversa, es decir cuando se llega a la paz se puede arreglar el conflicto y cuando hay un conflicto se quiere llegar a un arreglo para que haya paz.
- 10 Sí existe una relación ya que si hay paz en un país eso implica que no hay conflictos.
- 11 Un conflicto perturba la paz. Muchas veces estos conflictos son el preámbulo a una guerra, así que en contraposición están estrechamente relacionado.

- 12 La paz existe cuando no hay intereses que chocan los unos con los otros respecto a una cuestión. A veces, una posición predomina sobre la otra, por lo que hay paz, después de un conflicto y a veces el conflicto se evita y la paz perdura mediante la disminución de las contradicciones.
- 13 Sí. Para que la paz en todos sus sentidos sea efectiva, debe haber una ausencia de conflictos.
- 14 Sí. Sin embargo, nunca hay una paz absoluta. Siempre existen conflictos dentro de la sociedad, especialmente, en las democráticas. Si estos se resuelven de manera pacífica, no existiran focos de inestabilidad.
- 15 La ausencia de conflicto crea las bases para elaborar una paz duradera. La negociación en una situación de conflicto favorece una búsqueda de la paz.
- 16 Si, para vivir en un ambiente paz, es necesario resolver, todas aquellas controversias y disputan que generan un conflicto.
- 17 Si, porque un conflicto desequilibra la armonía que hay entre los Estados que actúan en el mismo, afectando de esta manera el “equilibrio de paz” global del momento.
- 18 Si, ya que el conflicto desata la paz, o lleva a una firma de paz en el caso bélico, y si fuese en el caso emocional o psicológico, vendría dándose ese famoso refrán que dice que después de la tormenta; viene la calma.
- 19 La paz es solo una variable de resolución o desarrollo del conflicto.
- 20 No lo sé, habría que analizar situaciones. Más me inclino más hacia el dicho “después de la tormenta viene la calma”.
- 21 Sí, en un estado de paz, un conflicto puede alterar el orden público y llevar a situaciones aún mayores que desestabilicen esa paz, en un estado de conflicto, la solución de las controversias genera paz. Uno es consecuencia del estallido o resolución del otro.
- 22 Si existe relación los conflictos pueden llegar a generar situaciones que ponen en peligro la paz. Pero la resolución correcta y justa de los conflictos puede conducir a una paz verdadera.
- 23 Por supuesto que es una simbiosis, pues para que cese el conflicto, se debe plantear en término de paz la solución; y por su parte, para que se rompa ese equilibrio de paz, debe darse un conflicto.

- 24 Sí, la resolución del conflicto conlleva a la paz.
- 25 Si, una relación antagónica si se quiere, ya que si se llega a dirimir el conflicto se puede llegar a la “paz”.
- 26 Si existe una relacion mas no siempre la culminación de un conflicto es la paz absoluta.
- 27 Si, según una teoría de relaciones internacionales la paz es la contención del conflicto pero a través de diferentes medios.
- 28 Con la resolución del conflicto se llega a la paz o arreglo del mismo.
- 29 No, en mi opinión son conceptos antagonico.
- 30 El conflicto es el paso donde ya hay ausencia de paz ya que existe un quiebre entre las relaciones bilaterales.
- 31 Una relación antagonica ya que en mi opinión dentro de una situación de conflicto no existe la figura de la paz a menos que se generen mediaciones durante este.
- 32 Esto dependerá del tipo de conflicto, si este es militar o político o social existe una relación claramente observable.
- 33 Si, la paz no se refiere a la ausencia de conflictos, al contrario se supone que la multitud de actores tendrán puntos divergentes, el punto central es que se acudan a mecanismos legítimos y no violentos para solucionarlos, lo que significa que existe paz.
- 34 La relación que entre ellos se puede extraer es que siempre que se este en conflicto surgirá la búsqueda e la paz, y de forma contraria al estar en paz es muy probable el nacimiento de algún conflicto.
- 35 Si el conflicto al que se hace referencia tiene carácter violento sí pues el ideal de la solución sería la paz dentro del contexto del acuerdo entre las partes involucradas.

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 Si hay relación, ya que UN término conlleva al otro con el simple hecho de existir posturas diferentes en cuanto a la interpretación y la práctica de las mismas. Al existir diferencias entre versiones democráticas es factible la existencia de un conflicto o controversia.
- 2 El conflicto como condición “natural” en la que se encuentran los actores en la sociedad no afecta el buen desenvolvimiento de la democracia, más no son términos excluyentes, solo que en democracia los conflictos se resuelven a partir de la ley y el consenso.
- 3 La democracia puede llegar a que se resuelva un conflicto de manera que no llegue a mayores.
- 4 El sistema democrático proporciona un mayor numero de mecanismos dispuestos a la resolución de conflictos, ya que, al existir un mayor rango de participación y libertad de expresión es necesario coordinar un mayor número de opiniones e intereses que sin un adecuado tratamiento puede terminar en conflicto.
- 5 En las democracias se busca una solución pacífica de los conflictos lo cual en ciertos casos no siempre se logra o burocratiza el proceso.
- 6 En condiciones idealistas si existe democracia no debería existir conflicto, pero en la práctica, siempre los modelos democráticos tienen su oposición y esta oposición siempre tienden a llevar al conflicto al tapete.
- 7 Desde el punto de vista que la Democracia es un régimen que vive en tensión por lo cual se puede vivir en conflicto constante debido a las libertades que dicho régimen representa.
- 8 En la democracia el poder y soberanía recide en el pueblo, por lo tanto hay libertad de opinión y pude haber conflictos debido a las diferencias políticas ya que podemos emitir opiniones y refutarlas.
- 9 La democracia se considera un modelo político el cual se le da énfasis al voto popular, directo y secreto en el cual es el medio para resolver conflictos políticos en cuanto a diferencias ideologicas o de otra índole. En este sentido generalmente la democracia es un medio para no llegar a un conflicto.
- 10 La democracia implica que hay libertad de expresión y los dirigentes del país se eligen mediante el sufragio, pues vemos que la libertad de expresión suele generar conflicto en un país donde las bases de la democracia no están sólidas, también ofrece la oportunidad de que los opositores contestan las elecciones y por ende generan conflictos.

- 11 Si vemos el conflicto como una contraposición de ideas, se podría inferir que la democracia actúa como apaciguador. Los conflictos entre países democráticos deberían manejarse por los medios democráticos.
- 12 1) El sistema de gobierno democrático ha sido instaurado la mayoría de las veces mediante el conflicto fuerte. 2) La democracia es un sistema donde siempre esta presente el conflicto moderado en la forma de partidos políticos y visiones políticas que pelean por el voto mayoritario.
- 13 Para que una verdadera democracia se lleve a cabo, es necesario que hayan conflictos internos, gracias a la libertad de expresión.
- 14 Existe una estrecha relación porque la democracia es el sistema más apto para redimir los conflictos porque permite la opinión de las minorías y mayorías. Además, cuenta con una división de poderes que se encarga de redimir los conflictos que surjan.
- 15 La democracia, a través de la participación libre, permite que se escuchen diversos puntos de vista y se busque llegar a un acuerdo. Sin embargo, la democracia no garantiza la ausencia de conflicto, especialmente porque depende de la legitimidad de las instituciones.
- 16 La democracia es la libre expresión de las ideas, cuando estas se encuentran amenazadas, se termina desarrollando un conflicto.
- 17 La democracia busca la igualdad común y el bienestar social, de esta manera evitar conflictos y lo resolver los mismos de manera pacífica para no perjudicar a la población de los Estados.
- 18 Democracia = igualdad Conflicto = Guerra. Su relación radica en que en un País o Estado en que su población ha decidido que el gobierno, se sumerja en el conflicto, es un impulso para este hacerlo.
- 19 El conflicto es un síntoma de la democracia y consecuencia de la expresión de las ideas. Es positivo, luego entra otros factores (justicia, paz en el desarrollo, etc.).
- 20 Sí, ya que todos están disponibles para dar a conocer sus ideas y formas de pensar, y al ser contrarias unas con otras (que siempre pasa) hay conflictos (chocan intereses), incluso si las ideas son parecidas, la competencia y el egoísmo también generan conflictos.
- 21 En regímenes democráticos considero que existen mayores libertades para la expresiones de opiniones y para el surgimiento de contradicciones que provoquen conflictos. En regímenes más estrictos el surgimiento de cualquier alteración puede ser reprimido sin permitir que de paso a la formación de un conflicto como tal.

- 22 La democracia permite que los conflictos puedan ser resueltos mediante mecanismos conducentes a la justicia, siempre que se trate de una democracia real y legítima.
- 23 En tiempos actuales, la falta de democracia para unos, representa un conflicto, sin embargo, difiero, pues siendo cada parte “el filtro de su propia realidad”, podríamos decir, que para otros, la presencia de la misma, o su desfiguración, genera conflictos.
- 24 El conflicto es parte de la democracia debido al carácter plural de opiniones y posiciones que pueden expresarse libremente en ella.
- 25 Al existir democracia, hay pluralidad de pensamiento y acción, por lo que puede darse un conflicto por la no necesidad de pensar/actuar de la misma manera.
- 26 Basándose en el pensamiento político cuando se da el sistema democrático y este se vicia se crea un conflicto porque se puede caer en anarquía.
- 27 “Democracia, la tiranía de las mayorías”. Las diferencias y amplitud de visiones y actitudes pueden ser causantes de conflictos ante ciertas situaciones y bajo ciertas condiciones (especialmente la extremas).
- 28 Respuesta en blanco
- 29 A veces es necesario de un conflicto para poder llegar a la democracia, pero eso dependería de la situación.
- 30 Es de suponer que en las democracias no deberían existir conflictos, sin embargo, los conflictos van a surgir en el sistema político que exista cuando haya intereses similares.
- 31 La democracia debido a que se refiere al gobierno de la mayoría puede inferir una situación de conflicto con respecto a la minoría, ya que las posiciones antagónicas atraen el conflicto.
- 32 La existencia de una democracia o no, no es un condicionante para la existencia o ausencia de un conflicto y la historia humana lo demuestra. Sin embargo, que toda una sociedad tome decisiones en asuntos de política exterior puede “ayudar” a que se de el conflicto.

- 33 La democracia como sistema en el cual los diversos actores estratégicos tienen derecho a participar en la vida pública, necesariamente implica que los actores recurran a los mecanismos establecidos para arreglar sus diferencias.
- 34 Si bien la democracia es considerada una de las mejores formas de gobierno debido a la cantidad de libertades que pueden haber, la misma no escapa del conflicto, es más, es muy probable la existencia del mismo debido a la cantidad de diferencias que puedan existir.
- 35 En democracia se busca el consenso para la toma de decisiones, si existiese un punto álgido en el debate se podría llegar al conflicto entre las partes. Sin embargo, en esencia y en teoría, en democracia se respeta la decisión de la mayoría.

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- 1 Suficiente / Derecho Internacional Público I, II y III
- 2 Suficiente / Fundamentalmente debido a que apegado al pensum hasta ahora concluido tengo conocimientos acerca de la resolución pacífica de controversias estudiados en la cátedra de Derecho Internacional Público
- 3 Suficiente / Teoría y práctica diplomática. Negociación
- 4 Suficiente / Considero que tanto la asignatura de Negociación, Teoría de las Relaciones Internacionales, Historia del Pensamiento Político, Derechos Humanos, Historia y Derecho Internacional Público me han proporcionado las herramientas necesarias para resolver pacíficamente los conflictos.
- 5 Poca / Negociación. TRI
- 6 Suficiente / Teoría de las Relaciones Internacionales. Negociación
- 7 Poca / La poca formación con respecto a la solución pacífica de controversias fue en las clases de Negociación, de igual manera en Teoría de las Relaciones Internacionales aunque no se abordó con gran importancia.
- 8 Suficiente / Negociación, Hist.I, Hist. II, Hist. III, Teoría de Relaciones Internacionales, Política Exterior
- 9 Mucha / Historia de las Relaciones Internacionales, Negociación, Teoría de las Relaciones Internacionales
- 10 Poca / Negociación es la asignatura en la cual he recibido alguna información sobre como resolver un conflicto, sin embargo es muy por encima
- 11 Suficiente / En todos los niveles de Derecho Int. Público. En todos los niveles de Historia. En “Delimitación de Áreas Marinas...” prof. Ferrer, Seminario de Areas.
- 12 Poca / Derecho Internacional Público, pero es insuficiente. ¿Qué hay de los conflictos que no son a nivel internacional?. ¿Cómo es la labor personal de un pacificador y cómo la lleva a cabo, más allá de los instrumentos legales permitidos?

- 13 Suficiente / Modelo de Naciones Unidas (Harvard National y Lamun). Derecho Internacional Público I
- 14 Mucha / Teoría de las Relaciones Internacionales (II), Derecho Internacional Público (I, II y III)
- 15 Poca / Derecho Internacional Público, Historia I, Seminario de Integración
- 16 Poca / Teoría de las Relaciones Internacionales, Derecho Internacional Público, Derecho Consular y Diplomático
- 17 Suficiente / Optativa de la OMC (Areyano), TRI I (Kenneth Ramírez), Historia I (Lucía Galeno), COVRI
- 18 Suficiente / Hemos recibido, solamente creemos que asignaturas como Historia I tiene que verse en 2 semestres para poder apreciar mejor los últimos conflictos y así poder aprender mejor los procesos de solución pacífica de nuestros tiempos.
- 19 Respuesta en blanco
- 20 Poca / En derecho internacional público I y II, Historia de las Relaciones Internacionales
- 21 Suficiente / En la rama jurídica de la carrera considero que vemos, principalmente a nivel internacional los métodos que existen para resolver pacíficamente las controversias, sin embargo se pone en duda la efectividad de tales medidas.
- 22 Suficiente / Derecho Internacional Público, Delimitación de Áreas Marinas, Derecho Internacional Económico
- 23 Suficiente / Derecho Internacional Público
- 24 Suficiente / Derecho Constitucional, Negociación
- 25 Poca / Derecho Internacional Público (en la UCV). Comunicación integral para la vida (en la USB)
- 26 Poca / Taller de resolución de conflictos. Teoría de las Relaciones Internacionales I y II. Derecho Internacional Público II

- 27 Poca / Negociación. Derecho Internacional Público
- 28 Poca / Negociación
- 29 Ninguna
- 30 Poca / Teoría de las RRII
- 31 Poca / El Derecho Internacional Público abarca temas acerca de la solución pacífica de controversias, puede darte una opción de como llegar a un acuerdo
- 32 Poca / En conflictos comerciales la optativa OMC. En como analizar el conflicto en Teoría (TRI). En materia de diplomacia el modelo de Naciones Unidas NMUN
- 33 Poca
- 34 Poca / En derecho internacional público por lo general se estudia sobre resolución de conflictos, así sea a nivel macro
- 35 Ninguna

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?:

- 1 Sí / Si porque una de las funciones en las que se debe distinguir y formar un internacionalista es en ser un elemento preparado para negociar, dialogar y emitir sugerencias y posibles soluciones de cualquier tipo de controversias.
- 2 Sí / Nuestra escuela cuenta con su respectivo reglamento lo que expresa que cualquier situación que se presente debe ser resuelta apegada a la regla establecida
- 3 Sí / Porque es una escuela que aborda estos temas y los lleva a la práctica con actividades hechas por los estudiantes
- 4 No / A pesar de que existen mecanismos para resolver cualquier conflicto que se presente en la escuela, no existe una difusión de información de los mismos adecuada por ello considero que existe un vacío de información y por lo tanto un bache en las relaciones entre las autoridades y la comunidad estudiantil.
- 5 No / Problemas presupuestarios y de políticas a seguir de sus dirigentes
- 6 Sí / Porque nos otorgan las herramientas para abordar los conflictos internacionales, analizarlos y buscar vías alternas para la solución
- 7 Sí / Debido a que en caso de presentarse un conflicto existen instancias a las cuales recurrir que permitirán solucionarlos de la mejor manera
- 8 Sí / Puesto que a pesar de tantas diferencias políticas que hay en la escuela y me refiero cuando se da el proceso electoral, cada grupo respeta las opiniones y busca resolver las diferencias o conflictos pacíficamente.
- 9 Sí
- 10 Sí / Porque a pesar de las diferencias ideológicas que existen dentro de la escuela, que se notan sobre todo durante periodo electoral en la escuela. Los grupos que tienen esas diferencias suelen resolverlas pacíficamente.
- 11 Respuesta en blanco
- 12 No

- 13 Sí / Más no son suficientes. Ni Faces ni la escuela toman tan en serio a las solicitudes del Centro de Estudiantes, piensan que están de adorno y no es así.
- 14 Sí / La Escuela forma parte de una sistema administrativo que posee la Universidad que cuenta con instancias como los Consejos de Escuela, Facultad y universitario que se encargan de resolver los conflictos que suscitan dentro de su seno.
- 15 No / Considero que en los horarios de extensión se pudiesen llevar a cabo debates sobre asuntos de interés universitario y nacional con pautas establecidas que generen un diálogo civilizado entre ideologías opuestas, en vez de situaciones violentas que tanto se ven en la UCV.
- 16 No / Porque la escuela, aún se encuentra en el proceso de descubrir la realidad internacional, además no cuenta con un nivel de materias necesarias para el tema de resolver conflictos
- 17 No / Porque no logran hacer que muchos estudiantes valoren y respeten las instalaciones (respectivamente los baños y mesas de los halls) y por otra parte estos mismos no respetan las normas aunque hayan avisos por todos lados, perturbando a los demás (como no fumar en la escuela y mantener silencio para que otros puedan estudiar).
- 18 No / Debe haber reforma del pensum
- 19 Sí / El problema es la identificación del conflicto, y su origen, si es legítimo o no.
- 20 No / Falta mucha eficiencia en el manejo de la universidad entera, las autoridades parecen fantasmas.
- 21 No
- 22 Sí / Pero en numerosas ocasiones llegan a ser insuficientes.
- 23 No / Por la alta desorganización y polarización de los canales regulares de administración de la escuela.
- 24 No / Existe una excesiva burocracia, y la voluntad para resolver los conflictos se agota ante ella. La resolución de los conflictos finalmente cae casi exclusivamente en manos de las autoridades, cosa desventajosa para casos de estudiantes en conflicto directo con ellas.
- 25 Respuesta en blanco

- 26 No / Tal vez ciertos profesores traten de abordar la parte teorica y el sustento de la resolución pacífica de conflictos mas no plantean estudios de caso que puedan ayudar en un futuro a ponerlo en practica.
- 27 No / Porque los profesores no son capaces de superar sus diferencias para modificar el pensum. Porque al alumno no se le incentiva ni motiva, sino que por el contrario se le señala o se le califica negativamente. Porque es necesario trabajar por la escuela!!.
- 28 No / Existen diversas opiniones donde en ocasiones no llegan a un acuerdo dejando el inconveniente sin solucionar.
- 29 No / Porque a veces que se han desatado violencia dentro de mi escuela, no se ha castigado a los responsables, solo se hace un comunicado y luego se vuelve a dar una situación de conflicto. Nunca se ataca el problema desde la raíz.
- 30 Sí / Existen instancias en las que puedes actuar, además si no pueden resolver la controversia en la Escuela o Facultad puedes recurrir a instancias superiores.
- 31 No / Me parece que los conflictos que se presentan tanto a nivel ideologico, o medios de regir la escuela debería estar basado en el consenso, el aporte de cada extremo para lograr un balance en las políticas que se llevan a cabo en la escuela.
- 32 Sí / En material legal si esta regulado, el problema es su cumplimiento y la voluntad de negociar de las partes en un país polarizado (lo cual se refleja en la UCV).
- 33 No / En realidad se informa poco de los conflictos existente, por lo tanto no hay información de los mecanismos.
- 34 Sí / Porque el reglamento establece procedimientos a seguir para evitar que algún conflicto se incremente en cuanto al cómo inició, y a su vez estos procedimientos buscan la solución del mismo.
- 35 Sí / Digamos que se ha manifestado la intencionalidad, al plantearse espacios de diálogo y debate de ideas. Sin embargo, la funcionalidad de estos espacios es prácticamente nula debido a la predisposición de cada una de las posiciones en cuanto al debate de necesidades de la escuela.

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 El termino conflicto lo definiria como una situación en donde las partes involucradas en un contexto determinado, no establece una intreacción adeucada, es decir, para mi el conflicto implica una relación antagonica entre las partes involucradas, donde ademas se puede llegar a violar las creencias, libertades o derechos de dichos grupos.
- 2 Problema, disputa o discusión en personas
- 3 Encuentro de ideas que son diferentes las unas de las otras y chocan en las percepciones del otro individuo.
- 4 El conflicto es el producto de la intolerancia que puede llegar a tener alguna ideología que se reusa a aceptar otros puntos de vista.
- 5 Es una relación con términos problematicos donde existe intolerancia, falta de aceptación, llegando incluso a violencia psicológica y física.
- 6 Incongruencias de los distintos
- 7 Cuando ocurre algún tipo de discrepancia entre dos o más partes y no se halla una solución o consenso.
- 8 Son circunstancias de la vida que se generan por cualquier problema; estos pueden ser personales, políticos,economicos. A veces sucede que cuando varias personas no compaginan entre sí, por sus pensamientos o ideales, se genera conflicto.
- 9 Es un problema que se puede presentar entre dos o más personas por diferir en algún tema.
- 10 Se puede definir como la situación de un evento o suceso que indica una fractura entre grupos, personas o instituciones. Que indica necesariamente relaciones negativas en cuanto a soluciones se requiere.
- 11 Discrepancia entre partes, la no existencia de acuerdos.
- 12 Es un problema presente entre varias personas por diferencias o inconvenientes que tienen, sus pensamientos son diferentes en algún tema determinado y por ello ocurre discusión.
- 13 Entendemos conflicto como una cateogría principalmente marxista, donde se mantiene si se quiere el debate o la pugna entre intereses principalmente de clases.

- 14 El conflicto se establece por lo general cuando las partes, es decir de un grupo de personas hay un desacuerdo entre ellos y se genera un conflicto; una forma de no lograr el común acuerdo. También puede referirse a diferencias, estas pueden ser individuales o grupales.
- 15 Agentes en pugna que tratan de imponer sus intereses, cada uno de ellos abogando a favor de sus particulares.
- 16 Conflicto = diferencias/problemas. Se podría decir que un conflicto es una clase de problema que puede ser ocasionado por diferencias en opiniones o posiciones. Los conflictos se dan cuando más de 2 personas están en desacuerdo con algún tema específico.
- 17 Problema causado por la diferencia u oposición entre 2 o más ideas, opiniones, intereses, etc. Choque de ideas.

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Desde mi perspectiva para que exista una paz absoluta no debe existir conflicto, por lo tanto, si existe algún grado de relación entre ambos terminos.
- 2 Si, porque después de un conflicto vendra la paz.
- 3 Sí, puesto que es en ese momento en el cual se produce el conflicto que puede hallarse la comprensión y la admisión del otro como individuo con quien comparto un espacio, en ese momento se puede dar un paso más a eso que llamamos paz.
- 4 No existe ninguna relación entre el conflicto y la paz ya que el conflicto siempre va a estar atado de discordias y diferencias mientras que la paz es tranquilidad y aceptación.
- 5 Si,aunque puedan parecer contrarias ya que para las dos debe haber relación de discusión y debate, pues ha habido confictos en nombre de la paz en varias de las instituciones de la sociedad.
- 6 Relación antagonica en todo caso. Es una relación dialéctica.
- 7 Podria ser,ya que vemos que hay conflictos que atentan contra la tranquilidad de algún grupo de personas.
- 8 Para generar la paz, o debe haber guerra o una distorsición en la vida para que ésta salga a relucir. Podemos tener paz interior, pero también hacia otras personas.
- 9 En mi opinión pienso que lo que podria existir entre estas dos palabras seria una diferencia ya que la primera es síntoma de que hay un problema mientras que la segunda nos indica que hay armonía tranquilidad.
- 10 Si hay relación, depende bajo los escenarios en que se manejen, el contexto social y politico.Y las posibles soluciones en ese momento que se esta dando.
- 11 Puede existir una relación en cuanto a que para llegar a la paz se antecede la resolución o acuerdo entre las partes en discusión.

- 12 Si, al llegar a un acuerdo y tomar conciencia de lo que está en cuestión en el conflicto, al solucionar dicho conflicto entre las personas se genera paz.
- 13 Dependiendo que definamos como paz. Pues recordemos que muchas veces, esto, es tomado como una cortina si se quiere, para cometer lo hechos más repugnantes, por lo que sí se puede relacionar. Todo esconde una ideología.
- 14 Claro, sino hay paz existe por lo general el conflicto; y viceversa.
- 15 No
- 16 No
- 17 Relación por oposición, la paz surge como consecuencia de la resolución de un conflicto.

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 Dentro de una democracia siempre van a existir conflictos.
- 2 Respuesta en blanco
- 3 Cuando pensamos en democracia la palabra que más rápido nos viene a la cabeza es igualdad, y no es que todos seamos iguales, pero sí que tengamos igualdad de oportunidades y participación. La relación que encuentro entre estos dos términos es que al comprender que existen conflictos podemos buscar ese lugar de encuentro donde sea posible "igualar" el fin.
- 4 La relación es la libertad de poder expresar lo que se siente y ante la democracia va a existir conflictos ya que es una forma de libertad.
- 5 Siempre va a ver conflicto porque existen puntos distintos de ver la realidad. Con relación a la democracia es cómo se debe solventar el conflicto de manera pasiva y de la cual le convenga a todos por igual.
- 6 La democracia es el momento en que se pueden pensar la convivencia de los distintos y la otredad, sin embargo, éstos intentos pueden decantar en conflicto por las distintas naturalezas de los intereses.
- 7 Que en ambas está el escenario para expresar diversos puntos de vista y posturas.
- 8 Hay como una relación mínima en la democracia todo es equitativo, y la mayoría de las personas están de acuerdo en algo, y en cuanto al conflicto existe una mayoría también pero distorsionando un tema, situación o alguna perspectiva.
- 9 Partiendo desde mi punto de vista puedo decir que si tienen relación ya que el conflicto es independiente de que haya o no democracia ya que puede haber democracia pero también pueden generarse diferencias por lo que se puede generar un conflicto pero sin perturbar la democracia.
- 10 No, porque al indicar un conflicto no expresa que la democracia se quiebre. El conflicto depende en que grupo y circunstancia se de.
- 11 Para llegar a la democracia plena es necesario detener los conflictos para el pleno mantenimiento de la misma.
- 12 Democracia es respetar la opinión y los derechos que tienen los ciudadanos en su sociedad, el conflicto ocurre cuando no existe esto entre los integrantes de la sociedad y existen problemas para llegar a acuerdos.

- 13 Se supone que por ejemplo en Vzla hace algunos años el partido AD defendía los derechos o la ideología de las fuerzas laborales contra los grandes contratantes, entonces sí se puede decir que democracia puede relacionarse con el conflicto, la democracia defiende derechos y con un consenso no defendemos los derechos de todos sino de una minoría con poderío mayormente.
- 14 Cuando no hay democracia en cualquier ámbito de la sociedad se podría evidenciar el conflicto, puesto que su opinión no es tomada en cuenta.
- 15 La Democracia en "teoría" da más libertad de participación por ende cualquier grupo de la sociedad puede participar (estos la mayoría o en ocasiones no están de acuerdo) con lo cuál se puede generar el "conflicto".
- 16 Toda la discusión que se da por la presencia o la falta de democracia puede generar algún tipo de conflicto.
- 17 Respuesta en blanco

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- | | |
|----|--|
| 1 | Poca |
| 2 | Poca |
| 3 | Suficiente / Métodos. Taller de investigación, Teoría Social y narrativa política |
| 4 | Ninguna |
| 5 | Suficiente / Movilización en redes sociales (optativa). Teoría Política. Algunas teorías sociales o pensadores que han expuesto opiniones sobre la resolución de conflictos. |
| 6 | Poca |
| 7 | Suficiente / Psicología, Psicología Social |
| 8 | Poca |
| 9 | Mucha / Taller de Métodos IV |
| 10 | Poca |
| 11 | Ninguna |
| 12 | Suficiente / Métodos. Teoría Social. Teoría Política |
| 13 | Suficiente / Debates |
| 14 | Suficiente / Métodos, teoría social, América Latina, Teoría Política |

- 15 Ninguna
- 16 Poca
- 17 Poca / Teoría Política,social

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: ____ No: ____ ¿Por qué?:

- 1 Sí / Actualmente la escuela de sociología cuenta con mecanismos eficientes para resolver los conflictos internos que se han presentado.
- 2 No / Porque en la escuela todo el mundo hace lo que se le da la gana, cuando tienes algun inconbeniente, solo te ayudan si estas con ellos y si no les importa muy poco.
- 3 No / Existe mucha radicalización, lo cual no permite muchas veces aceptar opiniones y acciones, notandose en una escuela de sociología conflictos que no hallan la democracia para solucionarlos. Me parece que sí tenemos las herramientas pero nos dejamos llevar más por nuestras realidades y creencias sin admitir otras existentes.
- 4 No / Porque a pesar que es una escuela de Sociología ni los directivos ni los estudiantes se preocupan por los problemas de la escuela cada día son mas individualistas.
- 5 No / Porque no hay tolerancia y aceptación al otro que piensa contrariamente. Y no se enfocan en los problemas centrales y sus resoluciones.
- 6 No / El diálogo a veces funciona en otras se distorsiona porque siempre reinan las posiciones e intereses propios más que los colectivos. No nos involucramos como un nosotros.
- 7 No / Mucha burocracia y a parte nadie nunca está de acuerdo en nada.
- 8 Respuesta en blanco
- 9 Sí / todos los que estamos ya cursando estudios superiores somos personas capaces de dialogar y resolver los problemas que se generen en el entorno.
- 10 No
- 11 No / En la practica politica se evidencia el poco manejo de los procedimiento para abordar y resolver conflictos.

- 12 Sí / Porque a través de toda la información otorgada nos dan influencias para reconocer problemas y dificultades para poder abordarlo en nuestra sociedad.
- 13 Sí
- 14 No / Porque existe un sistema burocratico, en el que muchas veces no es considerado tu caso en particular; si ocurre un conflicto algunas veces debes solucionarlo por tus propios medios.
- 15 No / No existen ni los instrumentos, ni medidas ni nada que se le parezca. Las pocas libertades de expresión que he presenciado han terminado con groserías y malas interpretaciones por cada una de las partes.No resuelven Nada. TODO QUEDA IGUAL.
- 16 No / No del todo, ya que la mayoría de los conflictos que se dan son entre estudiantes. Muchos de ellos todavía están presentes.Así que, si existen o no, no los han utilizado.
- 17 No / Desigualdad de criterios, falta de recursos; falta de organización.

Pregunta 1: ¿Cómo defines el término conflicto?

- 1 Situación que causa diferentes puntos de vista entre varios individuos
- 2 Es una confrontación de indole incongruente entre dos vandos, como de ideas distintas forma de pensar sobre un caso en cuestión
- 3 Conflicto es una situación donde no se está de acuerdo con algún punto de vista, el cual puede ser motivo para desatar o desencadenar hechos violentos, la mejor manera para llegar a acuerdos es el dialogo entre las partes.
- 4 Diferencias, enfrentamientos, confrontración entre dos o mas personas
- 5 El conflicto es todos aquellos problemas que pueda tener un individuo con otro y el cual no tenga o no lleguen a un mutuo acuerdo para solventarlo
- 6 Es una disyuntiva que existe entre dos personas que no estan de acuerdo con algo
- 7 El término conflicto se puede decir que son aquellas circunstancia que se pueden dar bajo, biolencia de palabras, o de golpe.
- 8 Son momentos donde las personas tienen diferencias en su forma de pensar o porque tienen otra ideologia.
- 9 *Es una situación dada por la confluencia de opiniones (la mayoría de los casos) divergentes, que puede generar niveles de violencia según las respuestas o reacciones de los actores presentes en la situación *Encuentro de intereses divergentes
- 10 Defino conflicto como una pugna entre familia vecinos discusiones habeses esteris
- 11 Un problema que se presenta entre dos o mas personas por no estar de acuerdo con respecto a la toma de desiciones.
- 12 Para mí conflicto es la diferencia de ideas que se da entre las personas o grupos de personas, llegando al punto que no se puede llegar a acuerdos y donde se transpasa el limite del derecho del otro.
- 13 Para mí este término significa pelea discordia, enemistad.

- 14 Son situaciones que se generan debido a diferencias de distintas índoles entre los seres humanos
- 15 Se puede definir como una relación de desacuerdo entre personas, grupos, etc.
- 16 Lo determino como discusión, también lo determino como una problemática que exista en un grupo ó pareja motivo por el desacuerdo de alguna situación.
- 17 Se pudiera definir como una situación que se presenta dada a una situación a un conjunto de situaciones, donde el factor (que en muchos caso es el que mayor peso tiene) es el ideológico, el cual crea un clima de intolerancia, e irrespeto, exacerbandos los ánimos

Pregunta 2: En tu opinión, ¿existe alguna relación entre “conflicto” y “paz”?

- 1 Si, porque la paz vendría siendo el resultado obtenido despues del conflicto
- 2 Sí porque existe mediación que buscan una solución a lo ante espuesto.
- 3 La relación entre conflicto y paz es que si hay conflictos no puede existir paz.
- 4 Su relación está relacionada con la solución de ese conflicto, ya que todo conflicto requiere de paz.
- 5 En algunos casos que se presente algun tipo de conflicto puede haber paz en el momento en que ambas partes busquen la manera de solucionar estos problemas.
- 6 Si no existe conflicto no puede haber paz
- 7 Si el dialogar y conversar luego despues que pase el factor ira
- 8 Si existe, porque al llegar a un feliz termino de las diferencias existentes, vuelve la paz.
- 9 Probablemente un momento de crisis. Pudiera darse el caso en el que despues de un conflicto se genere a través de el mismo el estado de paz
- 10 Conflicto: discusiones,no llegar a acuerdos. Con la Paz puede existir negociaciones, reconciliación entres partes afectadas
- 11 Bueno es lo que se logra despues de resolver un conflicto
- 12 puede que luego de un conflicto llegue la paz.
- 13 después de una tormenta siempre llega la calma, por lo tanto creo que si existe relación entre conflicto y Paz.
- 14 Son palabras muy opuestas, que hay situaciones que después de un conflicto se puede llegar a la paz
- 15 No, porque es lo contrario, ya que un conflicto no encontramos la paz

- 16 No existe ninguna relación, ya que el conflicto se trata de intercambiar opiniones ó ideas del cual nunca se concreta una. La paz se trata de vivir con armonia, tranquilidad, con buena comunicación.
- 17 Las relaciones que se dan son antagónicas

Pregunta 3: Desde tu punto de vista, ¿Qué relación existe entre “Democracia” y “Conflicto”?

- 1 Si existe relación, ya que dentro de la democracia puede haber conflictos entre los factores que se relacionan
- 2 La democracia tiene varias vertientes de ideales, lo cual crea conflictos entre sus miembros, como nada es perfecto se dan debate de ideas
- 3 Para mi la relación que existe entre conflicto y Democracia, es que solo en Democracia se puede expresar opiniones, bien sean de paz o de molestias generadoras de conflictos.
- 4 Considero que no hay relación ya que la democracia involucra aceptar términos, toma de decisión, respeto, entre otras, y el conflicto es todo lo contrario.
- 5 La relación que puedo notar entre ellas es que siempre se presenta problemas a la hora de solventar o plantear alguna idea y siempre hay problemas entre ambas partes políticas.
- 6 La democracia es la libre toma de decision. Cuando una parte no esta en acuerdo que es posible se crea un conflicto
- 7 Respuesta en blanco
- 8 La relación existente es que en la democracia todos tienen derecho a participar, por lo cual con las diferentes opiniones se llega a un consenso.
- 9 La relación radica en que en un espacio democrático se puede generar un conflicto (encuentro de intereses divergentes) porque todos pueden expresar su punto de vista cualquiera que este sea
- 10 En Democracia existe que hay negociación puede existir el conflicto pero se media para para que cese el conflicto
- 11 En una democracia cuenta la opinión de todos debido a esto se puede crear un conflicto que desune a las partes varios bandos.
- 12 La relación se da en el choque de las fuerzas de poder

- 13 La Democracia es cuando hay libertad de expresión, y dentro de esto puede haber conflicto por diversas opiniones creo yo no se si estoy equivocada.
- 14 La democracia es un sistema de gobierno de las mayorías y cuando hay diferentes opiniones debido a la cantidad de personas siempre va ocurrir algún conflicto
- 15 Que existe la libertad de expresión al momento de hacer valer la opinión de cada uno
- 16 No existe relación, debido a que la democracia es un sistema en el cual los ciudadano expresa sus opiniones y llegar a un objetivo final. En cambio el conflicto se produce al no ponerse de acuerdo de esas opiniones y no llega a ese objetivo final deseado.
- 17 La democracia, es en un sentido el maspreciado bien social, el cual se basa en el principio de libertad y se fundamenta en el respeto, y el conflicto, se da cuando se me amenazada la democracia

Pregunta 5: En tu opinión, ¿consideras que durante tus estudios de licenciatura has recibido formación en métodos para resolver pacíficamente los conflictos? Si consideras que has recibido siquiera alguna formación, menciona en qué asignaturas, talleres o actividades de extensión la has recibido

- 1 Poca
- 2 Poca. En la materia de trabajo social y legislación con relación a los problemas de violencia niño y niños y familiares
- 3 Ninguna
- 4 Poca. En Trabajo Social III pero fue a través de nuestra experiencia
- 5 Poca. La poca información sobre este tema es muy poca y esto lo vi fue en Trabajo Social III
- 6 Suficiente
- 7 Suficiente. En la materia de Trabajo Social III
- 8 Poca. En la asignatura trabajo social, psicología
- 9 Poca
- 10 Respuesta en blanco
- 11 Poca
- 12 Ninguna. En cuando a la resolución de conflicto no hemos recibido ninguna formación
- 13 Ninguna. Bueno en la materia de Psicología y tercer año en la materia de trabajo social siempre habia un conflicto por diversas tendencias políticas
- 14 Poca. Debido a la situación de la Escuela de trabajo social siempre los profesores nos mencionan alguna
- 15 Ninguna

- 16 Suficiente. En la materia de Trabajo Social II, Inducción a la Práctica Profesional
- 17 Ninguna

Pregunta 6: ¿Consideras que tu Escuela cuenta con procedimientos para abordar y resolver los conflictos que en ella se presentan? Sí: _____

No: _____ ¿Por qué?:

- 1 No. Debido a la polarización existente entre los grupos que hacen vida en la escuela
- 2 Sí. Somos mediadores o damos herramientas para tal fin de solucionar su situación problema.
- 3 No. No ya que cuando se presentan conflictos solo lo resuelven con la suspensión de las actividades en la escuela y no se propone ninguna solución
- 4 No, porque dado todos los acontecimientos ocurrido en la escuela todavía no se da uno que se haya resuelto
- 5 No, porque siempre que se manifiesta un conflicto sea del indole que sea, nunca se llega a un acuerdo o de ser así, al poco tiempo se vuelve a presentar el mismo problema.
- 6 No
- 7 No, no han programado talleres o triptico que facilite los pasos para su abordaje.
- 8 No. No hay autoridad que responda
- 9 No. Porque continúan ocurriendo
- 10 Respuesta en blanco
- 11 No, hasta el momento no han demostrado tener una para los problemas con los estudiantes.
- 12 No, por qué no hay interés de ningún sector en llevar el tema a discusión, pienso que son múltiples factores, entre ellos hay grupos radicales y no hay ninguna autoridad ni de parte de la universidad, ni de parte de los órganos policiales que garanticen el resguardo de la vida de aquellas personas que deseen denunciar
- 13 No
- 14 No, ya que los conflictos aumentan y generan sobras en los miembros de la Escuela

- 15 No. Casi todos los conflictos que existen son políticos y quieren ser resueltos con violencia
- 16 No. Existen muchas diferencias a nivel politico, como también existen muchas personas violentas.
- 17 No. Dada las situaciones (artefactos explosivos, quema de la escuela y otras situaciones conflictivas) que data desde hace mucho tiempo, y al parecer se va agravando,y sumando nuevos factores que poco a poco (de no abordarse y estudiarse con detenimiento) van a ir cerrando los espacios al diálogo

Anexo 8

Transcripciones de las entrevistas

Informante 1

(entrevista realizada el 17 de enero de 2012)

¿Cómo defines la palabra conflicto?: "lo definiría como, este, situaciones de antagonismo, ya sea por circunstancias de fondo, que puede tener que ver con razones ideológicas o no, este, pero que son circunstancias de antagonismo que suponen sistemas de intereses distintos y sistemas prácticos de resolución de las cosas también distintos... exacto, el conflicto como eso, como un espacio donde hay posiciones distintas, que hay probablemente sistemas de intereses distintos, puede haber sistemas de valores, pero no necesariamente siempre son sistemas de valores, a veces son intereses, intereses que pueden ser más inmediatos, más a largo plazo, etc.; pero donde hay, este, posiciones contrapuestas y que bueno uno tiene que aprender a resolver. Ahora, el problema no es haya conflicto, el problema es cómo se aborda el conflicto, porque conflicto es sistemas de intereses distintos, disposiciones, implicaciones distintas, siempre existen. Y siempre existen, pero el rollo es cómo uno los aborda y cómo uno los resuelve".

¿Qué relación existe para ti entre conflicto y democracia?: "Yo creo que la democracia es un espacio de permanente juego entre conflictos y consensos. Pero donde los conflictos se resuelven a través de la búsqueda de los consensos. O sea, donde no se resuelven los conflictos por manu militari, o por represión, o por exclusión, o por arbitrariedad, sino se resuelve a través de la creación y la construcción de consensos. Y los consensos suponen una disposición en la cual, este, buscamos puntos comunes y puntos de negociación. Y buscamos también, este, elementos a partir de los cuales valoramos la diferencia. O sea, si no hay valoración de las diferencias no puede haber democracia porque la democracia no es una construcción de consensos automáticos, donde todos pensamos lo mismo y somos felices, y nos entendemos muy bien y donde las diferencias son mínimas. No, no, sino hay esfuerzo, y hay esfuerzos que pasan por entender que somos distintos, por entender que como somos distintos tenemos derecho a ser diferentes y a pensar distinto y a tener intereses diferentes, pero también tenemos derecho a buscar puntos de negociación, de encuentro, de intersección de nuestros intereses y de acuerdos".

¿Cómo analizas los conflictos que están planteados en este momento en la escuela de sociología y faces, qué tipo de conflictos se presentan allí, cómo los caracterizarías?: "Fíjate, yo creo que hay momentos como bien distintos. Yo diría que la escuela ésa en la que yo estuve tantísimos años y la escuela ésa que conocí como mis manos es muy distinta de la de ahora a la cual no conozco tan bien; porque, por supuesto, mi vinculación.... Pero sobre todo después de los últimos conflictos yo tomé mucha distancia. De los últimos conflictos te digo hace

dos años. En el pasado, por ejemplo, siempre hubo conflictos, en la época anterior yo recuerdo que siempre había conflicto, siendo muy *caricaturesca*, siempre había conflictos ideológicos que tenían que ver con sectores más críticos del status quo, del país, de la universidad, y sectores más apegados a eso que pudiéramos llamar la institucionalidad del país. Es decir, diciéndolo de otra manera siempre había sectores de izquierda y sectores de derecha. En la escuela siempre los hubo, y siempre los hubo incluso, este, muy fuerte, este con mucha relevancia política, o sea, gente con mucha relevancia en el mundo de los adecos y de los copeyanos, y gente con mucha relevancia en el mundo de las variadísimas izquierdas, dentro de los diversos grupos de izquierda. Otra fuente de conflictos era, que no necesariamente tenía que ver con esa izquierda y con esa derecha, sino que los cruzaba de una manera totalmente distinta, eran los sectores dispuestos a cambiar las cosas académicas en la universidad y los que no, los que les interesaban los cambios en la universidad y los que no les interesaba, los que se anotaban en las innovaciones y los que simplemente lo que les importaba era seguir allí, graduarse o jubilarse, o terminar su carrera como profesores, o que su investigación se la publicaran, eso también. Ahora, no necesariamente había correspondencia entre los unos y los otros; había gente muuuy dispuesta a echarle pichón a las cosas, que era de derecha, por decirlo así, y había gente que era muuuy anti todo, que no le interesaba nada, que no se metía en nada y que era muy de izquierda, y que es más, usufructuaban a la universidad para sus metas, políticas o no, sus metas personales. Ahora, dentro de ese panorama, que podía tener momentos pico en épocas de elecciones, que podía tener momentos pico cuando se planteaba la discusión de un pensum, donde afloraban entonces todas las variantes de los conflictos, porque entonces aparecían los de derecha y los de izquierda, los pro-cambio y los no; dentro de todo eso había una disposición muy grande al diálogo siempre, este, muy grande al diálogo. Yo recuerdo que nosotros en el consejo de escuela podíamos debatir a muerte un punto que tuviera que ver con cualquiera de las dos cosas, administrativas o académicas, pero salíamos del consejo de escuela y salíamos todos a tomarnos un café y no había pasado nada. Y uno podía debatir a muerte si a un estudiante, este, se le sancionaba o no se le sancionaba, pero salíamos de allí y había además una..., un sentido de cuerpo, de 'nosotros somos la escuela de sociología y somos chévere; esta escuela es chévere y esta escuela es, esta escuela es una escuela bien crítica, esta una escuela...'; eso es un privilegio, o sea, el sentirse parte de una escuela crítica, una escuela no complaciente, una escuela exigente en ese sentido... Yo me acuerdo que en la escuela, por ejemplo se hacía, desde hace muchísimos años atrás las evaluaciones de los profesores que se ponían en papel bond en una pared de la escuela y allí ponían hasta del mal del que uno se iba a morir, desde, desde cuántas veces uno faltó a clases, hasta si uno hablaba o no hablaba bien, equis, cosas así; y eso nosotros nos, bueno, indudablemente que nos llevaba a discutir, a evaluarnos, ¿no?. En estos, en estos últimos años, es decir, un poco en mi regreso a la facultad, pero más que mi regreso a la facultad en mi regreso a la escuela, a partir del año 2006, yo creo que la cosa no es así tan, tan fácil, ¿no?. Creo que evidentemente siguen estando esos conflictos ideológicos, ahora con nuevas nomenclaturas, porque ya no hay izquierda y derecha, sino es oficialismo y no oficialismo, y dentro del oficialismo y no oficialismo también muchas categorías, porque hay un oficialismo

light y el oficialismo duro y heavy, y dentro... y también los sectores ni-ni que se fueron acabando por su propio inanición, porque (ininteligible) pero eso en algún momento lo existió, la gente que no se sabía finalmente... eso se ha diversificado y se ha profundizado y tiene una gama muy grande, es decir, no es tan fácil como en el pasado. También se ha profundizado la otra, eh, el otro eje de conflicto que es un poco la gente que quiere cambiar y la gente que no quiere cambiar, solo que en ese caso son francamente desiguales los componentes. Yo diría que la gran mayoría está dentro de esa gente que simplemente sobrevive en la escuela, pero que no se anota en nada, que no participa, que no colabora, que no se involucra, que no se responsabiliza, que no se compromete; y hay un sector, pequeño, cada vez más pequeño, y desde el año 2006 para acá se ha ido haciendo cada vez más pequeño, que son los que realmente están dispuestos a comprometerse en algunas cosas y allí también hay de los dos lados ideológicos. Sin embargo, la relación con los estudiantes yo creo que tiene también otro contenido, otra cosa, este, los estudiantes siempre fueron en la escuela muy críticos y siempre hubo estudiantes muuuy escandalosos, y muy..., pero ahora hay como unos, una estructura clientelares con los estudiantes que yo no había visto de esa misma manera en el pasado, ¿no?. Una estructura clientelar... yo por ejemplo no había visto que a un estudiante se le amenazara, este, o en broma, así fuera en broma por una nota, porque era del MIR, o del MAS o del partido comunista, y eso ahora sí pasa, si es de oposición o si es chavista [¿del profesor al estudiante?, pregunta la entrevistadora] Sí! y del estudiante al profesor también abiertamente, ¿no?. Este sí, que haya profesores que, de una manera con subterfugios, pero que te lo cobran, que te lo cobran porque tú eres del centro de estudiantes y eres chavista, y entonces yo soy tu profesor, y entonces yo, a lo mejor no te lo digo abiertamente y no te amenazo en clase, pero, pero hay subterfugios allí, pero te lo cobro. O cosas que se dicen, muy genéricamente, o amenazas, o intemperancias, o... Pero eso existe, o sea, hay unas, hay unas extrañas maneras como los estudiantes se, se, se... que yo, las vi sobre todo hace dos años, dos años, dos años y medio, dos años... justo cuando vino la crisis horrible, justo en el momento cuando nombran a Sary. O sea, el nombramiento de Sary desató los demonios en la escuela de sociología porque ella se negaba a hacer la consulta... es decir, allí coincidieron muchas cosas; este, fue un momento bien particular en donde, este, se empezó a plantear por parte de los estudiantes lo del 1x1x1, es decir que, que la consulta para las autoridades fueran bajo otros parámetros, eso se fue de las manos. Este, Sary, este, tuvo una manera desde mi punto de vista, poco conveniente de manejar ese problema, eso se fue enrareciendo, se fue complicando y se fue enrareciendo de los dos lados, del lado de ella y del lado de los estudiantes, y...y entonces ahí se creó un, una, un momento y pá colmo bueno se acabada de ir Flérida y entonces había quedado un director encargado, que era un director que nadie había escogido, que nadie había querido, que nadie había propuesto, sino que salió pá lante en el momento en que Flérida dijo que se iba, y entonces el tipo no tenía tampoco ningún liderazgo, y además fue convirtiéndose en un personaje torpe, torpísimo. Entonces allí coincidieron todos los ejes de conflicto posibles, desde la torpeza pura y simple, que no es un conflicto sino es una realidad, hasta el conflicto por el 1x1x1, hasta el conflicto con la decana que no quería dar su brazo a torcer de que ella quería que se hiciera una cosa que no

era la elección como en el pasado se había hecho, entonces trató de hacerse la loca y de que la elección... bueno ahí coincidió todo. Entonces fue una etapa de enfrentamientos, pero la peor que yo he vivido en los treinta y pico de años que tengo aquí en la universidad, en la escuela, ¿no?, donde montarse en el ascensor, bueno, era tropezarte que había gente que no se podía ver en el ascensor, que no se dirigía la palabra, y que esa escuela entonces donde todos teníamos diferencias pero nos tomábamos el café juntos, por unos meses se borró".

Entiendo que la escuela de sociología tiene desde hace unos cuantos años la práctica de la consulta, ¿no sé si tu recuerdas desde qué año?: "como casi treinta" "[es quizás la primera]" "es la primera, es donde se aprobó eso y se innovó. No sé cuántos, pero yo creo que casi treinta años, no sé cuántos, ya se me olvidó"

¿Qué fue lo que pasó allí? A nivel de la decana, ¿no se quería realizar la consulta?: "No, ellos no querían y entonces, pero claro, ellos no podían decir que no la querían realizar y entonces ellos empezaron a buscar... bueno eso lo debe tener bien claro, este, Nashla, porque ella estaba recién... tú estabas en ese momento muy al tanto de lo que pasaba, por tu, por tu papel de liderazgo en la escuela de antropología... claro, pero ellos lo que querían hacernos a nosotros fue lo que le hicieron a ellos, que fue no hacer la consulta sino hacerla de otra manera, pero no con urna y con votos, sino bueno que se llega a un acuerdo, que por un papelito que tú y yo propongamos, y entonces el que ya está de acuerdo vote, firme que está de acuerdo con lo que tú yo dijimos, pero tratando de soslayar una consulta verdadera. O sea, claro, la decana comenzó con eso, pero se fue dando cuenta que no lo podía hacer, pero cuando se dio cuenta plenamente que no podía echar pá tras eso, ya la situación se había ido enredando y enrareciendo, porque además era una situación común a toda... ellos comenzaron este de verdad con una propuesta de que o la consulta era igual para todos o no era. Por allí comenzaron ellos en Consejo de Facultad, con la idea de que iban a hacer un reglamento que uniformizara, ajá, por allí comenzó la cosa, por la idea de proponer un reglamento que uniformizara todas las consultas igualitas pa todas las escuelas. Pero allí empezaron las grandes dificultades porque las experiencias eran muy disímiles, por allí empezó el rollo.(...) Y nosotros nos plantamos, pero en el caso nuestro (inentendible) porque éramos los que teníamos más trayectoria en eso. (...) Ya mucha gente se había acercado a las autoridades, entre ellas yo, y Víctor, por ejemplo, Víctor y yo, no juntos sino separados, a decirles que no tocaran esa tecla, que eso no tenía sentido, este que ésa era una tecla que no valía la pena tocarla, que aquí en la facultad... ah no! pero ellos... y allí fue tan torpe Sary como Mauricio, que era el coordinador académico, que ellos pensaban que ellos eran los ungidos por los Dioses y ellos iban a poder manejar eso, con manos de seda y guantes de seda, y que ellos no iban a caer en, en situaciones conflictivas, ¿no?. Pero yo recuerdo habérselo dicho Sary, yo le dije 'Sary a ti no te conviene... ese es un tema que a ti... que te parezca bien o te parezca mal lo de la consulta, pero mira no eres tú la que tiene que pronunciarse sobre eso'. Y además, el hecho de someternos a todos a un mismo estilo de hacerlo, tú podías en algunas cosas llegar a algunos acuerdos,

pero imponer un solo estilo, no, porque las experiencias eran muy disímiles. Trabajo Social no tiene nada que ver con Sociología”.

¿Tu dirías que allí no hubo ese reconocimiento a la diversidad de la cual hablabas cuando hablabas del conflicto y de la democracia como mecanismo de coexistencia?: “No, no lo hubo. Hubo una... yo creo que allí hubo una idea muy poco prudente de que, de querer resolver las cosas de la facultad de una misma manera y en la idea de que (inentendible). Y un poco en el sentido de lo que es el positivista, si esto es lo mejor, todo el mundo se lo tiene que calar porque esto es lo mejor, este es el orden y el progreso de la facultad, la facultad no puede seguir funcionando de esta manera y como yo tengo el poder yo voy a funcionar creando las condiciones del orden y el progreso en la facultad”.

Cuéntame sobre las diferencias que se presentaban en la escuela en el pasado antes de 2006: “ya había violencia, también había violencia porque los estudiantes a veces eran muy difíciles, pero era una violencia que tenía más que ver con otras razones y otros códigos en su momento, pero no en la comunidad de profesores de la escuela, ni de estudiantes, ni de empleados. En cambio esta vez era todo el mundo, ahí era que no había dos personas que, que no estuvieran tomadas por esos rollos. Claro, allí hay, allí hay un factor tremendamente disolvente de cualquier acuerdo que es la polarización política. Y eso indudablemente yo creo que era un ingrediente que sonaba muchísimo, pero ese factor por la situación política del país (inintendible) otras matrices de descontento. Por ejemplo, las matrices de descontento respecto el elenco gobernante de la facultad. Porque ahí no solamente estaba la polarización, es que dentro del sector de oposición estábamos divididos en muchas, en muchos, en muchas opiniones y habían posiciones frente al elenco de la facultad totalmente distintas, aunque todos fuéramos de oposición. Y yo creo que en ése no darse cuenta de las diferencias, también privó esto, en no darse cuenta de las diferencias... ah bueno sí, podemos ser antichavistas, podemos no estar con Chávez que es una mejor manera de decirlo, podemos no estar con Chávez, ah bueno pero el hecho de que no estemos con Chávez no quiere decir que tú vas a pasarte por el hombro a toda una serie de cosas que hacen que nuestras escuelas funcionen de manera distinta, porque tú eres decana y porque a ti te parece que eso es una maravilla, entonces ahí empezaron a salir una cantidad de pequeños frentes que nos empezaron a encontrar”.

¿En la escuela de sociología hoy en día hay violencia? Y no solamente violencia de esa que es observable, ¿hay otras formas de violencia?: “Fíjate que sí, pero yo creo que en la escuela de Sociología en particular se da un proceso que yo no lo, no te lo puedo referir, explicar de la mejor manera, porque tampoco tengo los elementos suficientes para hacerlo, porque como te digo a raíz de todos esos conflictos un poco yo me he limitado bastante y me he metido más en las otras cosas que he estado haciendo, y me he quedado como muy a distancia, solamente con mi trabajo académico en la escuela, ¿no?. Pero yo diría que ese proceso tan conflictivo de esos, con precisión no me acuerdo, pero tres años atrás, ese proceso nos lleva a, a una consulta definitivamente, que es de la cual surge Tibisay Serrada como directora, que fue el último momento de gran

violencia y de gran enfrentamiento entre todo el sector de profesores y empleados. Bueno, el momento en que se hace esa consulta, definitivamente, bueno los estudiantes se quejaban de que los profesores los perseguían, de que los profesores no querían ser sus tutores, de que les negaban, de que les represaban, todo en función de de qué lado estabas; la escuela se hacía invivible, en la escuela pasaban todos los días cosas, en la escuela explotaban niples a tres por locha, en la escuela nos insultábamos, bueno, permanentemente todo el mundo, este, este, el para ese momento todavía director de la escuela decía cosas espantosas sobre el resto del colectivo de la escuela. O sea, fue el momento peor y había violencia de todo tipo, porque había violencia, también yo diría que por el género, porque empezaron a salir, ¿te acuerdas, todas aquellas cosas de que el director de la escuela se acostaba con dirigentes estudiantiles, que los dirigentes estudiantiles... eso se escribía en los baños de la escuela...una, de la facultad y de la escuela. Una de las muchachitas, en toda la facultad, una de las muchachitas que era dirigente de oposición, que era en ese momento la representante estudiantil ante el Consejo de Escuela, llenaron todos los baños diciendo 'claro, ella es la novia de', de, ¿cómo se llamaba?, el nombre... de Jorge Peña, 'es la mujer de Peña, es la que se acuesta con Peña, es la que...', bueno...hasta esos extremos llegó, que eran cosas, que..., y además discutían y se, se, se, se señalaban. O sea, una cantidad de situaciones, o sea, de violencia simbólica, violencia de todo tipo, ¿no?. Bueno, llegamos a esa consulta en un ambiente además de, de, de, donde todo el mundo estaba vigilando a alguien porque todo el mundo quería saber con quién estaba... Yo, por ejemplo, cuando definitivamente se supo que no había si no dos candidatos, que eran Peña, que era seguir con lo que teníamos, que era un desastre, y Tibusay, que yo sabía que era chavista pero a quien yo conocía de hace muchísimos años atrás cuando fuimos compañeras en el doctorado, y me parece que es una mujer seria y una mujer trabajadora, chavista, sí, ciertamente, pero una chavista con la que se podía hablar, nosotros empezamos aquí, en este local, un proceso de conversación con el sector que la estaba proponiendo a ella como directora de escuela, de parte del grupo nuestro que es ese grupo, no sé cómo llamarlo, pero el grupo raguista, por decirlo de alguna manera, lo que quedaba del grupo raguista, del grupo... allí estábamos Javier, Samuel, eh Flérida, este Diego La Riquez, Hugo Pérez... el grupito de Rago, ajá, me faltó otra mujer... empezamos a conversar con el grupo que la estaba proponiendo a ella, donde estaban Patricia, estaba Deisy Damario, equis... para haber si había alguna base sobre la cual llegar a algún acuerdo, porque lo único que teníamos en común era que la escuela estaba a punto de ser enterrada, por la violencia, por la situación académica de la escuela, porque además Jorge Peña empezó a tomar esta cantidad de medidas académicas, que afectaban el PCI, que afectaban todo, porque él era un arbitrario y él empezó a tomar medidas que, no se abren estos seminarios, no se abren estos talleres, aquí no se inscriben estas materias. O sea, una cosa loca, pero además porque era un mentiroso y entonces mentía y materialmente la facultad tenía intervenida la escuela. Todas las decisiones de la escuela se tomaban en Consejo de Facultad. Todas [¿y qué papel jugaba el consejo de escuela]. No lo reunía, no lo reunía, entonces él inventaba que nunca había quorum. No lo convocaba. O lo convocaba a horas distintas. O sea, valiéndose de todas las manipulaciones, entonces estábamos materialmente

intervenidos, entonces... Bueno, lo único en común que teníamos era ver que estábamos a punto de la fosa, a nivel académico, a nivel institucional y a nivel de la dinámica de relación. Entonces empezamos a ver qué podíamos hacer, este, esa, esos esfuerzos que empezaron aquí se fueron abortando porque era tal la manipulación, que entonces se, se, se originó una matriz de opinión de que nosotros éramos chavistas, que estábamos trabajando con el chavismo, equis. Y entonces, este, bueno llegó un momento en que no, no hubo condiciones para seguirnos reuniendo; y bueno, sobre la marcha entonces pasaron muchas cosas y llegó el momento de la... Y yo desde un principio dije, bueno y definitivamente, yo creo que sí hay condiciones para que Tibisay trate de tender un puente, yo creo que ella lo va a hacer, yo creo que ella es una mujer lo suficientemente inteligente... y yo a partir de este momento dije yo voy a votar por ella (ininteligible). Del grupo nuestro de esos siete, nos dividimos totalmente; abiertamente dijimos que votábamos por ella Flérída, Javier y yo; abiertamente dijo que no votaba por ella pero ni muerto, Samuel. Diego después dijo que también votaba por ella y Hugo nunca supimos (...) pero nunca lo dijo. O sea, Hugo se mantuvo discretamente, sin decir qué iba a hacer y después el día de las elecciones dijo que había votado".

¿La consulta se hizo conforme a los procedimientos que venían en la escuela, es decir, participaron los tres sectores?. "Sí, exactamente. Y a última hora, hubo todos los problemas del mundo, y a última hora el sector de oposición que seguía la... bueno, hicieron toda una manipulación a última hora con la decana que ya yo no me acuerdo como fue y a última hora ellos no votaron. No votaron; solo votaron los que no se enteraron que ellos no iba a votar y votaron por desinformados. A última hora. Este, o sea, no acudieron a la mesa de votación, entonces... bueno, pero como se habían cuidado todos los procedimientos, este la Comisión Electora, que era una Comisión Electoral por el Consejo... o sea, todos los procedimientos normales, solo que ellos, ellos pensaron que si ellos se retiraban entonces todo el mundo se chorreaba y no iba a haber consulta y nadie iba a ir... Entonces, yo diría que después de esa experiencia que fue el momento del summun, ha venido un proceso, allí, extrañísimo, de aquietamiento de la escuela, que en todas éstas últimas jornadas de violencia espantosa la escuela fijate que no ha pasado, no ha estado capitaneando esa violencia. Yo creo que ha funcionado una eficiencia simbólica de ellos tienen la directora, la directora se quedó ingrima y sola, porque toda su gente le sacó el cuerpo. Ella tuvo que buscar un acercamiento a los sectores de oposición que es con los que ha llevado adelante un poco la gestión, en su mayor parte, pero hay una especie de, esa eficacia simbólica para los estudiantes de que ella, sobre todo para los sectores violentos, chavistas, de que la directora es una de ellos, y eso ha logrado un aquietamiento, ¿verdad?, pero un aquietamiento impresionante".

¿Cómo dirías que está la escuela y la faculta en términos de procedimientos para dirimir los conflictos? Y no solo a nivel formal: "Bueno, yo creo que, a lo mejor a partir de los últimos hechos que han ocurrido en la facultad, y en particular con el relevo que ha significado la llegada de Adelaida allí, creo que es otra situación de la cual me parece que es muy temprano hacer ningún juicio y no tengo muchos elementos para hacer ningún juicio. Pero desde el momento en que Sary

llegó a la facultad al momento en que renunció, yo creo que se impuso aquí en la facultad una gran arbitrariedad. Una gran arbitrariedad para resolver todos los conflictos, una gran arbitrariedad en la cual era muy importante el peso de la polarización, entonces todo se definía, se resolvía, se manejaba y se solucionaba en función de la polarización. Y en función de, de, de una gran paranoia. Una paranoia enorme, donde los compañeros que les ha tocado estar en el Consejo de Facultad sentían que las cosas se llevaban resueltas a consejo de facultad, que no importaba lo que ellos dijeran, lo que ellos opinaran, lo que ellos discutieran, las cosas estaban resueltas. Y eso iba desde problemas con las materias del PCI, en lo académico, hasta problemas del funcionamiento de la facultad en la dinámica política, equis, disciplinaria, etc. O sea, no había diferencia frente a eso. O sea, tú no te explicabas, pero, este, se llevaban las cosas cocinadas, se llevaban las cosas resueltas, los no hallaban como intervenir, los compañeros nuestros contaban que ellos opinaban una cosa y decían 'eso no se va a decidir' y en la siguiente semana conseguían que la cosa se había decidido, o no se había decidido totalmente pero se había preparado, o se... o sea, una cosa que, que, que, es decir, el Consejo de Facultad dejó de ser un espacio para dirimir conflictos de una manera negociada y transparente, para ser un espacio de mucha manipulación y de mucha tramposería. Yo creo que eso llegó a tal extremo, que la propia Sary no lo pudo soportar. Cuando ella decide que se tiene, que se quiere ir, yo creo que es porque ella misma está prisionera de los propios procedimientos y de las propias prácticas que ella en un primer momento alimentó".

¿Qué expresiones si las hubo, o si las hay ahora, hubo algún tipo de expresión de parte de la comunidad faces que evidenciara tratar de encontrar vías por las cuales encauzar las diferencias dado que el consejo de la facultad no era un espacio para ello? "Mira, yo diría que hubo tres tipos de expresiones. Las más burda de todas, y la más destructora y la más enferma de todas fue simplemente llegar a la conclusión de que esto era un desastre y que aquí no se podía hacer más nada. Que eso estuvo y privó y llegó un momento, llegó un momento que aquí no había, no se sabía quién mandaba, ni quién no mandaba, ni pa donde iban las cosas. Bueno, yo creo que la mejor, el mayor simbolismo de eso es que cuando Sary dice que va a renunciar y que se va a ir, nadie, absolutamente nadie, le pidió que no lo hiciera. Porque tirios y troyanos, de los colores que fueran, de los sectores que fueran, todos pensaban que lo mejor que podía hacer era irse, porque esto era un desastre. Entonces, esa es una expresión interesantísima, o sea llegar a la conclusión de que, es que esto no se entiende, esto no se sabe pa donde va. Y eso permeó a la facultad y permeó y por José Guerra se retira de su candidatura y todo, porque él se siente que bueno, ¿qué es lo que se puede hacer?. 'Hay peleas más importantes fuera de la universidad', decía José, 'y me voy pa la mesa de la unidad, y yo me voy pa'lla', probablemente también porque sus expectativas estaban en que él iba a ser ministro fuera, equis, lo que sea, pero, pero, pero también ese convencimiento de que esta pelea aquí era bizarra, ¿no?".

¿Tu dirías que esa primera manifestación de la cual tú hablas se tradujo en 'no hago nada' o en qué tipo de conducta?: "Sí, en no hago nada y además esto se

lo llevó, esto se lo llevó quien lo trajo, aquí no hay nada que hacer. Esto es un desastre.

Otras expresiones fueron los que preocupadísimos por la cosa empezamos a movernos, a movernos en un plano yo llamaría 'institucional'. Hablar con Mauricio, hablar con Sary, hablar con no sé quién, bueno pero vamos a tratar de entendernos. Pero, pero yo diría un poco ese plan institucional nos llevó también a hacer un esfuerzo muy grande en torno a los representantes que teníamos en el Consejo de Facultad, un poco para acompañarlos, para no dejarlos solos, para que ellos no sintieran que estaban allí jodidos ante ese mar de cosas que nadie entendía, sino a crear muchos espacios de discusión. Estas, estas oficinas se convirtieron en un lugar en donde todos, ¿los jueves era que nos reuníamos?, todos los jueves nos reuníamos aquí con nuestros representantes ante el Consejo de Facultad, entonces venía Flérida, venía el brujo. Entonces tratábamos de analizar, tratábamos de discutir, pero, pero un poco porque era una manera institucional de no dejarlos solos, de acompañarlos, de fortalecernos, qué se yo. Eso, eso también fue una manera de actuar [¿pudiéramos llamarlo búsqueda de diálogo?]. Búsqueda de diálogo y de, y de recuperación de los espacios, de, de , de un poco de recuperación de lo que debe ser un espacio de, de cogobierno. Y de alguna manera, yo recuerdo que incluso en alguna oportunidad yo fui a hablar con Sary, este, y, en una de esas crisis, y yo le dije 'es que yo no sé qué es lo que tú quieres, este, este, yo vengo de tener muchas experiencias en la universidad, pero la más importante de ellas es que hay mucha gente distinta de mí con la que yo tengo que conversar y que yo tengo que entenderme, entonces, yo no entiendo qué es lo que tú quieres en el consejo de facultad, yo no por qué tú no puedes oír lo que los demás, que no pensamos como tú, decimos. Porque tú nos llamas cuando tienes la crisis ya que te está ahogando. Porque tú no oyes lo que los demás piensan antes de que el agua llegue al río' [o la sangre...] O la sangre exacto, antes de que el agua la tengamos aquí, al cuello. Entonces, equis, entonces yo sí creo que hubo eso, pero eso, nada de eso fue suficiente porque ya era un proceso... era como una especie de centrifugadora que todo eso lo desmantelaba. Eso no sirvió para nada.

Y yo diría que el tercer conjunto de manifestaciones, que fue la violencia. La violencia que empezó a enseñorearse, básicamente a nivel estudiantil en la Escuela de Trabajo Social, en la escuela de Antropología, básicamente, aun cuando hubo también alguna que otra expresión en Estudios Internacionales, pero menos, en ¿administración?. Más en Estudios Internacionales que en Antropología. O sea que ya, eso sí, ya es otra cosa y ya, y ya esa violencia bueno tiene que ver con otros códigos y también tiene que ver con otras influencias. Porque ya está el ámbito de lo político externo a la universidad marcando, que se mezcla con lo otro, ¿no?. Pero yo diría que hubo como esas tres, pero lo peor del caso es que estaban juntas las tres. Y estaban juntas las tres y con espacios, y yo sí diría que hasta con espacios propios. Porque nosotros que convivimos al lado de Trabajo Social, nosotros tenemos, podemos escribir un libro de todo lo que hemos visto, de todo lo que nos ha tocado experimentar viéndolos desde nuestras ventanas".

¿En qué medida tú dirías que la escuela hoy en día y la facultad proveen no solo al estudiante, nos provee de ese espacio de experiencias para aprehender lo que

es el ejercicio de la democracia?: "Fíjate que yo creo que el mismo proceso de la facultad, y yo lo trabajaba con mis estudiantes y yo les decía, 'miren vamos a trabajar esto como problema'. Y yo dediqué, he dedicado a lo largo de los diferentes semestres, ratos y horas de clase para, para examinarnos y vernos a nosotros mismos. Este, y con estudiantes que son variopintos, porque los he tenido de todos los lados y de todas la opiniones. Y yo siempre me he asumido desde mi perspectiva y he dicho, 'bueno yo tengo tal posición y tengo tal posición en relación con la facultad y tengo tales opiniones... Pero a mí lo que me interesa es que nosotros podamos pensar y actuar con libertad. Y aquí yo quiero que uds. aprendan a pensar con libertad en relación con las cosas de la, de la escuela y de la facultad también. Y que hay cosas que nos comprometen a todos porque hay tareas políticas que pueden ser muy distintas en función...pero hay cosas que nos comprometen a todos. O sea, el respeto, el respeto a las diferencias, el compromiso con lo que es nuestra vida en la escuela como miembros de una comunidad que es una comunidad académica, que es distinta además de una comunidad de ciudadanos solamente. Somos una comunidad de ciudadanos pero somos una comunidad también académica. Entonces a nosotros nos importa si aquí no se cumplen con tales y cuales cosas que hacen que nuestra vida académica tenga sentido, que lo que estudiemos sirva pá algo, que lo que aprendamos sirva pá algo, pero también con nuestra vida de ciudadanos. Y entonces aquí nosotros tenemos que hacer vida de ciudadanos y vida de ciudadanos significa que aquí en el marco estrecho de mi clase, aquí todo el mundo puede opinar como quiera opinar y yo estoy dispuesta a oír. Eso sí, tenemos que aprender a debatir, porque nadie puede quedarse callado porque a otro no le guste lo que él va a decir'. Entonces, yo creo que eso, eso, eso podía ser un espacio incluso para, para, para como tú decías, este, este, dialogar y discutir y experimentar eso que estamos formalmente leyendo o aprendiendo. Eh, probablemente, yo estoy segura que muchos otros profesores también lo hicieron y estoy segura que también muchos otros no. Y además muchos otros *no* lo podían hacer, porque aquellos que estaban tan absolutamente obsesionado por una razón o por la otra, que lo había de todos los lados, no lo podían hacer porque, porque eso se convertía en unos espacios más bien retaliativos y no había democracia. Este, sí creo, este que en los peores momentos, pero todavía no logramos salir, no porque ya no sean los peores no logramos salir de esa espiral entre la inercia y la violencia que nos ha tocado vivir, este, creo que, este, el sentimiento de desesperanza ha sido muy grande y tú no puedes tener ciudadanía con desesperanza. Esa es una combinación muy difícil de asumir, porque la desesperanza te lleva a posiciones no democráticas, o a posiciones mágicas, o a posiciones salvadoras que no tienen ningún sentido, que si nada se puede hacer, si estamos jodidos, si esto no tiene camino, si esto... de aquí no vamos a salir nunca, entonces pues tú caes o en el suicidio, o en apostemos al autoritario que es el que nos lleva, o al iluminado que nos conduce. Entonces eso nos ha pasado un poco. La combinación desesperanza y ciudadanía es difícil, porque el elemento de partida de la ciudadanía es que tú como ciudadano puedes, y que tú puedes en la medida en que simplemente ejerces tus derechos. Y que el ejercicio de los derechos te potencia, para los cambios. Y que el ejercicio de los derechos te potencia para la relación con el otro. Y que el ejercicio de los derechos hace posible que tú sumes colaborativamente y puedas

estimular cosas, proponer cosas y construir cosas. Pero si partimos del criterio de que no podemos, pues no podemos. Entonces, yo lo he dicho muchas veces esta frase, que en esta universidad en este momento, esto es un lugar donde dos más uno no hacen tres, no sabemos cuánto hace pero tres no es. Entonces, yo creo que ésa ha sido un, un elemento importante, o sea que cuesta mucho, porque nadie además cree en nada, tú no crees en el consejo de escuela porque el consejo de escuela se reúne cuando le da la gana o no se reúne; tú no crees en los, en que, por ejemplo, en mi escuela en este momento tenemos una directora que no tiene ningún coordinador. Entonces, yo no sé cómo las cosas se siguen haciendo, no me preguntes cómo, yo creo que ella es una monstra maravillosa que ha logrado mantener ese barco, con todos los huecos que tiene el barco, sin que se hunda. Ah pero como haces tú pa llegar, pa que los trámites para que te aprueben los proyectos de tesis todo eso funcione si no tienes coordinador académico, si no tienes coordinador de extensión, si la comisión de tesis escasamente funciona, ¿entiendes?. Entonces hay un momento en que, en que, en que hay una, una, una dificultad real porque la, la, esa parte institucional, este, está funcionando a duras penas y con muchas dificultades. Ahí, por eso te decía que la experiencia de la escuela es extrañísima, que solo, solo entiendo que la eficacia simbólica haya podido ahí generar algunos procesos, ¿no?, pero esa es la realidad”.

“Y también en esa, en esa cosa de la desesperanza, también hay otra cosa que es que, oye vale, este, y eso no es propio solo de la facultad, ni de la escuela, sino de la universidad en general, que hay como un borramiento, un borramiento de, bueno en el país también, un borramiento de, de, de, de las experiencias, de las trayectorias. Ahora eso aquí no importa mucho. O sea, este, se valoran otras cosas, ¿no?; se valoran... entonces, que tú seas una doctora que viene con una experiencia... eso, eso es igualito a un instructor por concurso que puede estar al lado tuyo y que no importa, o que ni siquiera sea instructor por concurso, que sea un contratado, eso no importa!. ¿Pa qué va a importarte?. No tiene por qué importar, cualquiera puede ser lo que sea, director, miembro de una comisión, ¿entiendes?. Hay como un borramiento de unos códigos universales del mundo universitario, pues... y entonces, este, y hay otras imposiciones... en algunos momentos yo sí creo que para los cargos académicos de la universidad el factor político es demasiado sobre... se sobre impone... [a lo académico] Exacto! Entonces, no importa si tú tienes un proyecto de universidad, no importa si tú sabes lo que vas a hacer, pero si tú eres militantemente antichavista, tú puedes ser rector, vicerrector, lo que sea y eso no importa, tus demás virtudes, no importan... pero lo contrario también. Entonces, entonces, yo creo que eso nos ha afectado mucho y nos ha llevado también, desde el punto de vista académico, a una franca ineptitud, de la que no sé cómo vamos a salir, porque mucha que, que tiene cargos importantísimos y que tiene responsabilidades importantísimas en las facultades, en general, y tú dices ‘pero bueno, ¿cómo vamos a hacer?, o sea, pá cuando, ¿hásta cuándo vamos a seguir postergando lo importante?’ que no tiene cabida dentro de la cotidianidad de otros...”.

Informante 2
(entrevista realizada el 18 de enero de 2012)

¿Cómo defines y entiendes el conflicto?: "Es diferencias de intereses, diferencias de posiciones, diferencias de opiniones. Una vez que se detectan las diferencias el conflicto se puede exacerbar o se puede administrar, pero ya allí está la base de la construcción del conflicto"

En lo personal, cómo te sientes cuando debes abordar un conflicto: "No me resulta una sensación agradable. Siempre me genera un nivel de malestar que con el tiempo ha ido disminuyendo, porque siempre lo que trato es de, si hay disposición de diálogo o hay mesa para el diálogo, promoverlo. En el caso del consejo de escuela, el consejo de facultad, donde ha habido diferencias y en la medida que la contraparte las plantea en un tono de reflexión, de discusión, de inmediato se entabla la posibilidad del diálogo y de encontrar alternativas. No siempre ocurre... no siempre ocurre".

¿Podrías caracterizarme los conflictos que se evidencian en la escuela y la facultad actualmente?: "Son variados, pero yo creo que unos que pesan mucho son conflictos de carácter personal. Esos los pondría yo casi de primer lugar, los individuos que quieren ejercer roles hegemónicos, roles de control y entonces exacerban una exposición dura, rígida, que plantea conflictos casi inexorablemente. En segundo lugar está el tema político, pero uno puede encontrar que con algunos donde hay diferencia política, pero no hay tono agresivo, hay posibilidades de diálogo sencillas, fáciles, posibles, viables. Hay casos en que no es un problema de diferencia política sino de estilo personal y allí ya la posibilidad del diálogo disminuye significativamente".

Cuando te refieres a lo personal, ¿qué elementos te llevan a calificarlo como un conflicto que tiene su origen en lo personal?: "El protagonismo, el deseo de control, de control de las instituciones, de control de los espacios" [si te estoy entendiendo bien, dirías tú que entonces eso tiene que ver con una manera quizás de personalidad o de estilo para abordar...] "sí, de personalidad, de personalidad que aspira mayores espacios y un control muy duro en esos espacios. Y entonces, eso, acompañado de tonos agresivos, radicales, hacen el conflicto inexorable y con poco espacio para el diálogo".

En el conflicto político, ¿qué estás entendiendo allí por político?: "Las diferencias de grupos políticos, la, la polarización que vive el país se refleja en las distintas instituciones y particularmente en el consejo de facultad".

¿Cómo caracterizarías la situación en faces/escuela en términos de que dispongamos o no de procedimientos para dirimir esos conflictos, independientemente de la naturaleza u origen de estos?: "No, yo no creo que se cuente mucho, no veo mayores actividades, asignaturas, eventos que promuevan diálogo, concertación, convivencia. También veo que hay estilos, políticos y de personalidad, en los que no luce muy factible un entrenamiento para la convivencia, pero habría que profundizar en la naturaleza de los

entrenamientos, terapias, ayudas... pero hay estilos que me dan la sensación que su deseo de poder no permite el diálogo, simplemente el objetivo es lograr sus objetivos al costo que sea".

Si estoy entendiendo bien, percibes que hay una carencia por ejemplo en lo que es los currícula, bien sea en esta escuela o en faces, de formación en métodos para atender situaciones de conflicto: "Totalmente, carencia en toda la facultad, no solo en esta escuela. Pudiera ser un poco más sensible la situación de esta escuela, toda vez que maneja interacción entre actores y las interacciones entre actores, llámese estados, llámese empresas, llámese corporaciones, organizaciones no gubernamentales, u organizaciones internacionales, su tendencia es a que el conflicto esté, siempre esté, esté latente. En consecuencia, técnicas para el abordaje del diálogo deberían ser más necesarias, pero igual cabe en trabajo social porque tiene que ver con grupos humanos, igual cabe en sociología porque tiene que ver con la sociedad. Entonces, quizás podría ser menos necesaria en estadística o en antropología, si estoy trabajando con huesos no tengo que dialogar mucho con ellos, pero todos los que trabajan con interacción humana, como sociología, antropología, economía y estudios internacionales, creo que hay una debilidad en herramientas para promover diálogo y convivencia".

Si nos vamos al currículo formal de esta escuela uno tendería a pensar que hay espacios en los que están planteado esos temas, aun a pesar de eso ¿sientes que hay una debilidad en esa área?: "Bueno, yo creo que podría haber asignaturas de arbitraje, de fortalecerse los espacios. Creo que negociación es una asignatura que requeriría una revisión un poco más exhaustiva de sus contenidos, con prácticas de convivencia. Ahora, otro elemento que debo acotar es que siento que dentro de las escuelas de la facultad pues sí pueden estar dando resultados algunas de ellas, porque creo que en la escuela que hay más posibilidades de diálogo es ésta; no lo visualizo tan fácilmente en trabajo social, o en la misma sociología. Y, cuando hemos tenido problemas en la escuela, que han sido muy pocos los problemas donde ha habido violencia física, por ejemplo, o incluso violencia verbal, siempre hemos encontrado que los incitadores no son de la escuela. Entonces, creo que es un problema más amplio de la facultad y de la universidad. Pero yo no descartaría la conveniencia de perfeccionar contenidos con técnicas y prácticas en las asignaturas que tienen los espacios y todas podrían abrir los espacios, desde teorías de las relaciones, pasando por seminarios, pasando por optativas. Habrían muchos espacios donde poder profundizar técnicas y prácticas".

Esa reflexión que tú haces ¿la podríamos llevar también a la actividad de extensión?: "Totalmente, totalmente, ése es un recurso que coadyuva al proceso de formación".

Ya en lo que es mecanismos formales-institucionales, hay un consejo de escuela, consejo de facultad, uno tendería a pensar que son espacios donde se canalizan las situaciones de conflicto, ¿qué evaluación tienes tú del rol que están desempeñando estos entes en esa canalización?: "Lo que pasa es que todo esto

está permeado, golpeado por el tema político, porque si nos vamos a los canales institucionales que existen para que los estudiantes puedan recurrir en casos de problemas de diálogo, los canales están, los canales se utilizan y han demostrado ser relativamente eficientes. Eso nos baja a la cátedra, un estudiante que tiene una dificultad de comunicación, de diálogo, de nota, de contenidos, recurre al jefe de cátedra y la normativa establece que de no haber solución allí se recurre al jefe del departamento, a la comisión intradepartamental, al consejo de escuela. Eso se ha usado; no son muchos los casos, pero se han usado y yo creo que han dado, han evidenciado un mínimo de eficiencia, porque el docente cuando ha cometido una arbitrariedad encuentra que hay muchas instancias y que es preferible resolver la situación, antes de seguir en esas instancias. Cuando un docente ha dicho, 'voy a cambiar el sistema de evaluación' y ha sido irregular la forma de hacerlo, de inmediato que se percibe que se acerca el jefe de cátedra, empieza a reflexionar y a corregir. En ese orden institucional, de problemas académicos, creo que los canales son, no dudo de que en el estudiante hay temor a plantear los problemas, pero creo que también allí ha coadyuvado positivamente el centro de estudiantes y la delegación estudiantil al consejo de escuela. El problema serio que estamos viviendo hoy día en Venezuela y que a lo mejor no lo registran otros países, es el problema político; es el problema que, por ejemplo la violencia que ha entrado en esta escuela ha generado miedo, el objetivo es amedrentar y los estudiantes que han sido afectados, han tenido miedo en denunciar y han tenido miedo de recurrir a los canales. Entonces los canales no han demostrado ser eficientes, porque el estudiante ha tenido miedo a hacer la denuncia, a decir nombres, entonces en el problema político de violencia que está viviendo la universidad y la facultad en particular, los canales institucionales no están funcionando bien por el temor de los estudiantes. Luego a eso hay que sumar que también son muy débiles esos canales a la hora de definir el proceso, que es a través de un expediente, los lapsos son largos y complejos, y en ese proceso el afectado, el que debe recurrir al mecanismo, se siente débil, se siente indefenso y opta por no utilizarlo".

Es decir, hay unos canales institucionales un tanto débiles, procedimentalmente hablando.: "Yo insistiría, creo que es que hay dos tipos de conflictos que pueden tener soluciones distintas y en uno hay más eficiencia que en otro. Si el problema es de orden académico, pareciera que los canales funcionan mejor, el estudiante aún su temor para denunciar, denuncia y encuentra el apoyo para denunciar del centro de estudiantes y de la delegación al consejo de escuela. Y la sola denuncia ya empieza a activar mecanismos de diálogo. Pero en el tema violencia política no está ocurriendo igual".

¿Se abstienen los estudiantes de denunciar situaciones de violencia política?: "Totalmente. El miedo está empezando a operar".

¿Hay violencia en la escuela y en la facultad?: "Yo siento que hay violencia en la facultad" [más que en la escuela?] "Más que en la escuela. Yo no he visto en los 3 años de dirección y en los muchos años en el consejo de escuela, ver graves conflictos, no creo recordar ningún conflicto de violencia física entre estudiantes de la escuela. El incidente más fuerte que recuerdo es destruirse campañas

electorales, publicidad, papeles, papeles pegados en paredes; hasta allí conocía violencia en esta escuela. Discusiones, duras, de pasillo, muy pocas; una o dos recuerdo, donde de nuevo a un grupo político que en el país se tiende a asociar más a la violencia también tuvo violencia en la escuela dando golpes un solo de miembro de ese grupo, así lo decía, sin embargo ese miembro nunca fue denunciado formalmente. Pero la situación ha cambiado en la escuela, incluso si uno creía que la violencia la promovía fundamentalmente un grupo, ese grupo se dividió; eso ha reducido y ha tornado más complejo el panorama, menos rígido; lo que ocurre es que nos ha venido una violencia de afuera, y frente a la violencia de afuera ha habido miedo, miedo, miedo en la denuncia... Yo creo que si se consultara a los afectados, parte del miedo a la denuncia viene dado por el temor a acciones peores, pero también por el temor a la debilidad de las instituciones".

Si consideramos la clasificación que hace Galtung de la violencia, en tres tipos: física, institucional, cultural, tomando esa categorización ¿qué radiografía haces de la escuela y de la facultad en términos de situaciones de violencia?: "Yo la que más visualizo en estos momentos es la violencia física, de un grupo político, que equivocadamente creo que estima que si quema oficinas, quema máquinas, quema carros, va a atraer votos. Y eso creo que es absolutamente irracional e irreal. Y creo que los resultados electorales de este momento indican que precisamente por el uso de la violencia han perdido liderazgo, espacios de protagonismo. Ahora, pudiera ocurrir, yo no lo visualizo en la escuela, sin embargo ha habido uno o dos casos, violencia de género. Y solo conozco uno o dos casos, denunciados, procesados y procesados a favor del denunciante, donde las instituciones demostraron ser relativamente rápidas y eficientes. Una joven denunció un eventual maltrato, la investigación luego reportó que la joven incorporó dentro de la denuncia elementos que luego no pudieron aclararse, pero el tema de, de la, uso de la fuerza estuvo presente y la comisión investigadora, que investigó muy rápido, detectó que sí la hubo. Y funcionó, los mecanismos institucionales, ayudó significativamente la comisión de la mujer, de la facultad, de la universidad central, que... o el instituto de la mujer, ahorita no recuerdo el nombre exactamente, pero inmediatamente recibió la denuncia también y activó sus acciones de apoyo" [¿el centro de estudios de la mujer?] "El centro de estudios de la mujer, exactamente. No he conocido otros casos que impliquen, eh, agresividad o exclusión por diversidad sexual, no he conocido, lo que me haría dar a entender que hay relativa aceptación de la diversidad, porque no he conocido ni como miembro del consejo de escuela, ni de facultad, ni como director, casos en ese sentido. No he conocido ningún caso de discriminación por religión, ni por color de piel, ni por... solo he observado que hay una violencia que nos ha llegado contra grupos que no piensan igual al pensamiento oficial que hoy impera en el país. Asumimos que quienes han traído y han practicado esa violencia son los defensores de ese pensamiento, pero no tenemos nombres y apellidos, no tenemos investigaciones abiertas porque no se han dado las denuncias formales".

¿Tú consideras que la violencia que se ha escenificado tanto en la escuela como en la facultad obedece principalmente o es digamos, una expresión de la

situación política del país?: "Así es. Así es y se ha venido agudizando en la medida que se agudiza la situación y la polarización del país. No conozco ningún caso grave, y estoy tratando de recordar alguno, fuera de los dos que he conocido en la escuela, no conozco ningún caso grave en la facultad de discriminación por género, por diversidad sexual, por religión, por color de piel; creo que, en términos generales, es una facultad tolerante y respetuosa a la diversidad".

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y democracia?: "Bueno, yo creo que la democracia es el mecanismo, es la institucionalidad clave para resolver los conflictos. Es el espacio para promover y crear instituciones que promueven diálogo y convivencia, crear instituciones que promueven tolerancia y diversidad. Yo no veo eso en los gobiernos autoritarios. Un gobierno autoritario puede destruir por religión y si no es democrático no va a promover instituciones que busquen defender a las minorías, que busquen abrirle espacio a los excluidos; los gobiernos autoritarios excluyen y esa exclusión puede llegar incluso a la desaparición física del enemigo. En las democracias no, es todo lo contrario, los espacios para que las minorías logren leyes, que si bien no son la panacea, son un paso, logren instituciones, ministerios públicos, organismos institucionales. Yo creo que la... la, la, el elemento, la herramienta fundamental para que el conflicto no se exacerbe es la democracia".

¿Tú dirías que el conflicto pone en riesgo la democracia, o no es así?: "Sí, sí lo puede poner en riesgo, en la medida en que la democracia sea débil, institucionalmente, y el conflicto se exacerbe, puede llevarse por delante la democracia. En la medida que las instituciones no sean lo suficientemente sólidas, no haya el respeto entre las diferencias institucionales, los... el respeto a las diversas instituciones que constituyen el sistema político democrático, en la medida en que todo eso sea muy débil o muy frágil, el conflicto puede arrasar con la institucionalidad".

John Dewey considera que la formación como demócratas debe tener esencialmente carácter experiencial, ¿cómo evalúas este planteamiento en el caso de la escuela y la facultad?: "Así es, ser tolerantes, dialogantes. Sí, creo que la educación es... la educación y la familia. Pero ante las debilidades de la familia por la falta de recursos, por la falta de tiempo, por la falta de padres en conjunto, pues la escuela donde el niño, las instituciones académicas donde los niños y los jóvenes van a pasar buena parte de su vida, jugarían un rol clave, en las actividades de convivencia. Por eso yo creo que el tema de herramientas teóricas para convivir, para dialogar, para tolerar, para construir democracia y prácticas, son claves en los sistemas educativos, a través de ejercicios, a través de lecturas, a través de simulaciones que lleven a los jóvenes a cómo respetar la diversidad, cómo respetar el discurso diferente, el color diferente, la decisión sexual diferente, cómo respetar la convivencia, mediante ejercicios teóricos pero sobre todo mediante ejercicios prácticos. Allí extensión, talleres, diálogos, ahora lo llaman esto de esquemas de negociación... todo eso creo que son herramientas que van cultivando una personalidad democrática".

¿En qué medida consideras que la escuela y la facultad provee al educando de experiencias para formarse como ciudadano democrata?: "Bueno, yo debería poder hablar con un poquito más de propiedad en esta escuela, porque soy egresado de ella, porque he trabajado en varios cursos, porque conozco con más detalle su contenido curricular, su pensum y como decíamos hace un rato, hay asignaturas directamente orientadas hacia eso, como el curso de negociaciones, o como en alguna medida las teorías de las relaciones internacionales y hay otras que indirectamente caminan hacia allá, como seminarios, por ejemplo. No puedo opinar con igual propiedad en las otras escuelas porque no domino muy bien sus currículos, su pensum; la percepción que tengo es que sistemáticamente hay violencia en la escuela de trabajo social; que sistemáticamente hay un grupo, que dicen que es muy reducido, que agrede, que agrede a sus compañeros, que agrede al personal docente, que agrede a las autoridades. Algo se sentía igual en la escuela de sociología hace uno o dos años atrás, y eso ha bajado. Recuerdo consejo de facultad y los casos de sociología en este año que pasó, creo que fue ninguno. Léase, algo ha ocurrido allí que ha mejorado el diálogo y el entendimiento. Pero eso no se observa en la escuela de trabajo social, ¿es realmente estudiantes de la escuela de trabajo social que han ido avanzando en su carrera y que al ir avanzando en su carrera creen que la violencia es el mejor recurso? ¿o son individuos que no cursan la carrera, que están allí sin avanzar en semestres, sin leer pero ocupando un espacio, cumpliendo un rol político de violencia?. No lo puedo responder. Pero uno tiende a identificar la violencia en la facultad con la actitud que han asumido particularmente estudiantes de trabajo social, que lo han hecho en su escuela sistemáticamente pero que también han llegado a otras escuelas a agredir, como a la escuela de estudios internacionales. Eso no lo vemos en estadística, eso no se habla de antropología, no se dice 'los jóvenes de antropología fueron a la escuela de...', solo se habla de los jóvenes de trabajo social, fundamentalmente contra su propia escuela. Y, el año pasado hubo dos actos contra otras escuelas y particularmente fue contra la escuela de estudios internacionales. Y los comentarios identificaban a estudiantes de trabajo social; esos estudiantes, ¿están estudiando o es un inscrito que no cursa y solo juega un rol de violencia política? ¿Esa violencia política forma parte de esa filosofía porque cree que le da resultados?; los hechos dicen que no le da resultados, esta noche sabremos cómo es el resultado en la escuela de trabajo social, pero el resultado en la facultad fue que la violencia en trabajo social no benefició al grupo oficialista en el proceso electoral estudiantil del mes de diciembre".

Si nos vamos más allá de lo curricular, está el interés que se evidencia en esta facultad, la escuela que con mayor data lo evidencia es sociología, pero esta escuela prácticamente le sigue en términos de tiempo, que es por ejemplo el interés de la comunidad por participar en la elección de sus autoridades. Aunque la designación de director es potestad de los decanos, en estas dos escuelas se ha venido convirtiendo en una tradición la consulta; es un mecanismo que no está establecido formalmente pero que la propia comunidad ha ido desarrollando. ¿Qué evidencias se están dando dentro de la propia comunidad eei o comunidad faces que nos pudieran hacer pensar que en efecto más allá de lo formal hay aquí un espacio donde los miembros de la comunidad se están

desarrollando como demócratas?: "Bueno, yo creo que a ese esquema, que abordaré un poquito más adelante, que es el esquema de la consulta para las autoridades de la escuela, hay que agregar que esta escuela ha incrementado significativamente las actividades de diálogo formal, MOVENU, Naciones Unidas, OEA, ese tipo de simulación, ese tipo de evento ha crecido significativamente. Hay una actividad muy interesante que creo que lo llaman diálogos interactivos, ahorita no me recuerdo bien el nombre, pero es debatir y convivir. Hay diferencias, dialogamos y luego seguimos trabajando en conjunto. Entonces, yo creo que hay una cantidad de actividades en esta escuela que han ido estimulando el diálogo entre todos sus miembros" [estaríamos hablando...] "actividades de extensión" [exacto, de ejercicios extra académicos que...] "que son de absoluta vinculación a lo académico, porque cuando se prepara un modelo, una asamblea de las naciones unidas, hay que conocer el sistema de naciones unidas, hay que conocer el país que se selecciona, hay que conocer su política exterior, su dinámica de funcionamiento, su historia y eso es lo que se trabaja en la escuela. Entonces, si yo selecciono en un modelo de la OEA, o en un modelo de Naciones Unidas el país Cuba, o el país Estados Unidos, tengo que profundizar en un mínimo en ese país y eso coadyuva al proceso de formación. En la elección de las autoridades, otro ejemplo de mecanismos institucionales para diálogo y convivencia. La escuela se ha inclinado por rechazar una imposición rígida, vertical, autoritaria y ha adoptado un sistema de consulta que promueve el respeto a la diferencia, la participación de las diferencias y la argumentación como instrumento de diálogo político. Es a través de esas campañas de demostrar las cualidades o debilidades de los candidatos, que ha habido un proceso de toma de decisiones. No ha sido impuesto, no ha privado elementos que pudieran ser interesantes, pero que también pudieran ser autoritarios, como meritocracia, no es porque un individuo tenga un escalafón más alto que automáticamente tiene que ser la autoridad. Ahí influye cómo esos individuos han promovido el diálogo con la comunidad, qué lazos de vinculación... además de su perfil académico, que también pesa, pero pesa mucho el diálogo, el talante para el diálogo de los candidatos. Eso es decisivo y eso es lo que está privilegiando la comunidad, que haya autoridades electas por los miembros y electas en función de unos perfiles, de diálogo, de convivencia. Ahora, la política pesa, de nuevo, la polarización del país pesa de nuevo e indiscutiblemente que vincularse o no vincularse a la filosofía oficial afecta también la consulta. Ese tema está afectando toda la universidad".

Informante 3

(entrevista realizada el 18 de enero de 2012)

¿Cómo entiendes el término conflicto?: "Yo considero que el conflicto forma parte de la dinámica natural de las colectividades. Las colectividades viables, las colectividades exitosas son aquellas que diseñan mecanismos para el procesamiento de los conflictos, mecanismos con mayor o menor grado de eficacia. Los mecanismos más eficaces consiguen la resolución de conflictos al menos durante tiempos relativamente duraderos y las menos eficaces no consiguen la resolución de los conflictos, pero permiten que la colectividad, que

la comunidad, que el grupo subsista, a pesar de que en su propio seno se desarrollan procesos, procesos conflictivos. Eh, las que no consiguen hacerlo, implosionan, se destruyen o, o languidecen, en medio de... aunque no lleguen a extinguirse algunas, desaparecen, pero las que no se extinguen llevan una vida muy dificultosa en la que los propios objetivos, los propósitos mismos que definen a esa colectividad se ven negados por la práctica, o desnaturalizados. Admito también que hay conflictos que por su propia naturaleza, por su complejidad intrínseca, son de muy difícil solución. Esos conflictos existen ciertamente y en esos casos las comunidades, o las colectividades, los grupos humanos deben prepararse para seguir funcionando eficientemente, adecuadamente, para garantizar estándares aceptables de convivencialidad, aún en presencia de conflictos no resueltos. Yo creo que el conflicto forma parte de la vida, de la vida, de la vida social e institucional".

¿Cómo te sientes cuando tienes que abordar un conflicto?: "Bueno, los conflictos, algunos pueden resultar sumamente desagradables. Yo creo que nadie encuentra que una situación conflictiva puede resultarle confortable, quién sabe si hay algunos que extraen placer de vivir en medio de los enfrentamientos. Bueno, el conflicto crea siempre una incomodidad; dependiendo del, dependiendo del rol que se esté desempeñando se conduce uno en medio del conflicto de una forma o de otra, no es lo mismo enfrentar un conflicto cuando se, cuando se, cuando se tiene una responsabilidad directiva, de conducción institucional, por ejemplo, importante, o cuando se participa en la colectividad de una manera prominente y activa, que cuando se es sencillamente miembro de esa colectividad y el conflicto puede resultar, pues puede terminar resultándole perjudicial o eventualmente beneficioso. Yo tomé parte en muchos conflictos durante, he tomado parte en muchos conflictos, durante mi vida universitaria, casi siempre se... yo los dividiría en dos tipos, los conflictos habituales, que son los que resultan de la dinámica misma de la vida institucional; y los conflictos de los últimos años, que están fuertemente sobre determinados por la situación política nacional, por el modo en que se refleja, el, el, el proceso político extrauniversitario sobre la..., en el interior de la propia institución. Yo, siempre he partido de la premisa de que los conflictos deben abordarse mediante el ejercicio del diálogo y de la confrontación directa entre los actores concernidos, los actores que están directamente involucrados como agentes en el conflicto".

Cuando hablas de confrontación directa, dado que la palabra confrontación puede suscitar distintas interpretaciones, ¿cómo la estás entendiendo concretamente?: "Entiendo el término confrontación mediante la posibilidad que tienen los actores de presentar sus puntos de vista y la diferencia de enfrentamiento. Yo distingo entre enfrentarse y confrontarse. Confrontarse es estar en presencia, en co-presencia, digámoslo así y saber que esa co-presencia ya configura una situación en la cual se comparte el derecho a exponer los puntos de vista, a tratar de entender el punto de vista ajeno y a, y a, y a producir, digamos, un intercambio, un debate, una circulación de ideas, eh, que eventualmente conduzcan a un desenlace, a un desenlace positivo, o a una negociación de condiciones en las cuales los antagonistas puedan convivir. Para mí enfrentamiento es un término que describe una situación de mucha mayor

pugnacidad, digamos, en la que pueden estar ausentes las condiciones del diálogo que es para mí el mecanismo fundamental de resolución de conflictos”.

Has hecho referencia a dos tipos de conflicto, aparte de esos dos, ¿hay otro tipo de conflictos en antropología y faces?: “Yo creo que esos son, yo creo que eso agota la taxonomía de los conflictos, salvo que incluyamos en ellos las discrepancias de orden personal, eh, los... de carácter no institucional, digámoslo así, personas que están enemistadas por alguna otra razón, también distinta de las razones políticas, personas que, eh, han tenido alguna, alguna diferencia importante por alguna razón, puede tratarse incluso de parejas que se hayan divorciado, o que se hayan separado y que hayan compartido con anterioridad el espacio, el espacio laboral y que a partir del momento de la ruptura conyugal, o del divorcio, entonces se convierten en enemigos... yo no me refiero a esos conflictos. Todos los que se presentan en relación con la vida institucional, incluyen por ejemplo los que se pueden, los que pueden surgir entre profesores y estudiantes por causa de calificaciones, los enfrentamientos entre colegas por desavenencias de carácter teórico, quizás también condimentadas con otros ingredientes, pero la, aquéllas por ejemplo que pueden hacer su aparición cuando el candidato a un concurso de oposición está inconforme con el resultado...hay un espectro completo de situaciones, de situaciones de conflicto... la designación de jurados, lo, los... que puede, tenemos la experiencia concreta de cuán difícil puede ser designar jurados, designarle el jurado a una persona que va a defender una tesis académica, doctoral, por ejemplo, o a presentar un trabajo de ascenso, cuando, eh, unos factores y otros proponen candidatos animados por intereses extra académicos, en fin... Me refiero a los conflictos de ese tipo, incluyendo también los conflictos laborales cuando se, cuando se desempeñan cargos directivos, por ejemplo, hay que, hay que incluir también los conflictos con los empleados, los obreros, los conflictos de carácter propiamente, propiamente laboral, que tienen que ver con las condiciones de trabajo”.

En esa distinción entre confrontación y enfrentamiento, ¿podríamos inferir que al hablar de enfrentamiento allí hablaríamos ya de violencia?: “Normalmente, casi siempre el enfrentamiento va acompañado de violencia. Sí, yo podría decir que, eh, que, uhm, por ejemplo, la ocupación del salón de sesiones del consejo universitario en el año 2001 fue un enfrentamiento entre un grupo, fundamentalmente estudiantil, aunque había empleados allí también, dispuesto a actuar, dispuesto a ejecutar un acto de fuerza contra la representación de la autoridad universitaria que ocupaba legítimamente ese espacio. Eso fue un enfrentamiento, allí no puede hablarse de confrontación. Mientras que yo entiendo que hay confrontación cuando sectores de una colectividad que tienen diferencias las contrastan mediante el diálogo, el debate o cualquier mecanismo de discusión que permita la expresión de los, de las propias ideas”.

¿Cómo caracterizarías la violencia en la escuela de antropología y en la faces tomando como referencia la clasificación tripartita de Galtung?: “Bueno, hay violencia física y violencia...violencia física en sentido estricto y violencia verbal, que puede acompañarse de violencia física o acompañar ella misma a los

hechos violentos físicamente, los ha habido, incluso antes de, de que el país estuviera tan polarizado como en la actualidad. Yo recuerdo el caso de un famoso estudiante de apellido Falcón, de la escuela de sociología, que agredió físicamente al director y a otro profesor; fue expulsado de la universidad como consecuencia de eso, pero era un tipo violento, no tenía ningún reparo en, en, en ejecutar agresiones físicas. Eh, y en este momento hay ciertamente hechos de violencia física, como cuando se quema, como en el caso de la escuela de antropología cuando se quema el recinto de la dirección de la escuela; probablemente son actos que están inspirados políticamente. La ins... esta institución, eh, no es proclive, digamos, por su naturaleza y sus mecanismos de funcionamiento, a la comisión de hechos de violencia institucional. Esta es una institución marcadamente democrática, puede ser, digamos, que en el ejercicio de algunas, de algunas, de algunas funciones institucionales se configuren situaciones o cuadros injustos, de autoritarismo profesoral por ejemplo. Ahí podríamos decir que estamos en el límite, podríamos hablar... probablemente, de violencia institucional en ese caso. Yo siento que, que... y me refiero no solamente a las relaciones entre un profesor y unos estudiantes, sino a la relación entre, entre dos profesores cuando uno es tutor del que está en el proceso de formación y capacitación, o cuando un jurado actúa con, con el, con el peso que la, que la, que la institución le confiere al papel de jurado, en un concurso de oposición, etc., en esos casos pudiera ser que... es decir... porque no todo puede, puede prescribirse explícitamente a través de los reglamentos, de las normas, de las disposiciones; hay un margen relativamente discrecional en el que la sensatez, el sentido común, el respeto que los demás nos merecen, etc., están llamados a establecer los límites. Pero esos límites se pueden ser, se pueden franquear, se pueden eh sobrepasar, en el caso de personas que son, cuya naturaleza es autoritaria por ejemplo, admito que... Pero yo no diría que eso es lo característico de la institución, ésta es una institución que es digamos, diríamos, entrañablemente democrática, eh, si aceptamos que aquí la democracia adopta, digamos, un perfil particular; porque no se trata de la democracia política, de la democracia social que, que, que corresponde a la sociedad como tal. Aquí se funciona democráticamente en la medida en que se le ofrecen oportunidades a todos, pero hay límites para el ejercicio de la democracia dependiendo del grado de preparación, puesto que ésta es una institución en la que el... ésta es una institución cuya actividad principal es de orden intelectual, está concebida para crear saber y los que posean mayor cantidad de saber, dicho en forma un poco pedestre, pues gozan de más derechos dentro de la propia institución. Pero eso es perfectamente razonable, porque se supone que a mayor sabiduría, a mayor competencia intelectual, eh, mayor eficiencia para que... en el desempeño, lo cual redundaría en un desempeño institucional eficiente también". [Además no es exclusivo de ésta institución universitaria...] "Es propio de las instituciones académicas, las instituciones cuyo cometido fundamental es producir saber y ponerlo en circulación. Eh, de manera que pensar que los profesores instructores, como se hace incurriendo en un simplismo imperdonable, que los profesores instructores son como una especie de proletariado profesoral, mientras que los profesores titulares, asociados, son una especie de oligarquía intelectual, es algo que está alejado de la realidad. No niego que haya algunos profesores titulares que experimenten el placer morboso de sentirse superiores y

despliegan en consecuencia comportamientos un poco oligárquicos, o nobiliarios, en algún sentido, pero en realidad no es así, en realidad las cosas no funcionan así. Los profesores instructores son instructores porque no se han preparado lo suficiente, ¿por qué?, porque se están formando, porque son jóvenes, etc., y llegarán a ser profesores titulares. La democracia consiste en que encuentren oportunidades, para hacer que todos encuentren equivalentes oportunidades para hacerlo. Y en el caso de los estudiantes, pues, pues igualmente.

Desde el punto de vista cultural, violencia en el sentido de que pueda haber discriminación... eh, puede ser que hay... la universidad no está, no es inmune, digámoslo así, a, a que en un determinado momento, en un determinado espacio institucional, determinadas personas puedan, puedan desplegar conductas, conductas discriminatorias que podamos interpretar en la perspectiva de la violencia, en la medida en que se le impide a algunas personas la plena realización de sus facultades, florecer como personas plenamente porque se les ponen cortapisas de un tipo o de otro, puede ser, puede ser que ocurra. Yo creo que no es, no es tampoco lo característico de la universidad, de ésta que yo conozco, eh, todo lo contrario, ésta es una institución muy hospitalaria, eh, proclama su, su, su, su, su respeto por la diversidad. Eh, sin embargo, está constituida por personas que, bueno que tiene, digamos que están afiliadas a diferentes identidades extrauniversitarias y afiliaciones que pueden repercutir en una forma eventualmente negativa en el seno de la propia institución, personas... por ejemplo, ¿hay homofobia en la universidad?, hay homofobia en amplios sectores de la universidad, hay homofobia, porque, bueno porque los miembros de esta colectividad que a su vez son miembros de la sociedad y de distintos otros grupos sociales, eh, no han... son homofóbicos en esos espacios extrauniversitarios y los son también dentro de la universidad. Pero creo que en la universidad hay condiciones para superar esas limitaciones, eh, hay mejores condiciones, mayores probabilidades de que esas limitaciones... pero sí puede haber discriminación y eventualmente comportamientos violentos de parte de la propia institución y sin duda de parte de algunos miembros de la institución, en relación con aspectos de orden cultural, de preferencia sexual, eh, se corre el riesgo de que la haya también desde el punto de vista político si en la universi... cosa que no ha ocurrido nunca en el pasado, si aquí se instaurara un régimen universitario identificado exclusivamente con determinada perspectivas políticas o filosófico políticas".

¿Cuál es la relación entre conflicto y democracia?: "Bueno, si aceptamos que la democracia es una forma de organización colectiva para funcionar de una determinada manera y si aceptamos que el conflicto es consustancial a las colectividades, la relación consiste en que en un sistema democrático, cualquiera que sea su especificidad, como en el caso de la democracia universitaria, encuentran los conflictos mayores probabilidades en resolución o de procesamiento constructivo que probab... que quizás en otros espacios. Eh, la democracia es un régimen que acoge el conflicto, que reconoce la existencia del conflicto. Eh, el mecanismo democrático esencial se alimenta de la, de la, de la confrontación, de las diferencias, del juego de las diferencias".

¿Dispone la escuela de antropología y la faces de mecanismos para atender las situaciones de conflicto incluso de mecanismos que pudiéramos calificar de democráticos aunque sea una democracia sui géneris ubicándonos en que estamos en una institución académica?: “Hay, digamos para... A ver. La respuesta es sí, porque en la, en la, en la estructura universitaria y en los procedimientos, digamos en los patrones funcionales, en los modos de, de desenvolvimiento de la institución, hay instancias, hay diferentes instancias, en las cuales puede procesarse los conflictos, eh, que abren la oportunidad para que los actores de procesos conflictivos encuentre la posibilidad de expresarse y de, y de buscar soluciones. Ahora, la, la... digamos el orden normativo universitario no fue concebido para toda clase de conflictos; hay conflictos para los cuales la universidad no dispone de mecanismos. La universidad es una institución extremadamente vulnerable frente a conflictos que son ajenos a su naturaleza. Por ejemplo, todo, en la situación actual, de al... de alta polarización política del país, muchos de los conflictos que se han presentado en la universidad son conflictos extraños a la, a la índole de la institución y frente a esos conflictos la universidad se encuentra inerme, carece de medios propios para enfren... para, para hacerles frente y tratar de resolverlos”.

¿En qué medida por esa misma carencia de mecanismos formales para abordar situaciones de conflicto que son ajenos a la institución han surgido mecanismos informales, paralelos.. en qué medida la comunidad, la colectividad ha buscado generar herramientas para atender tanto los conflictos habituales como estos de extraña naturaleza?: “Lo ha hecho, la universidad ha procurado dotarse de medios, de medios adicionales, extraordinarios, digamos, para la resolución de conflictos de este tipo o de conflictos institucionales que se agudizan exageradamente en las condiciones del entorno, que el entorno determina. Porque, porque un conflicto puede ser... puede tratarse de un conflicto previsible en la vida institucional, pero que alcanza una virulencia excesiva alimentado por la atmósfera general reinante, de la vida nacional, y la universidad, pues, está inserta en la vida nacional, lamentablemente. Tanto si se trata de eso, de los conflictos que se agravan en una proporción inusitada en las condiciones actuales, como si se trata de conflictos ajenos a la vida institucional, por ejemplo externas o agresiones internas pero inspiradas en móviles extra institucionales, o en concepciones de la propia universidad que se presentan como, como, como ensayos de renovación, de renovación institucional, pero que en realidad socavan las bases, las bases tradicionales de la institución, eh, frente a situaciones de, de ese tipo que se han producido reiteradamente en los últimos años en la universidad, ha habido el intento de buscar nuevos mecanismos. Eh, por ejemplo, se ha recurrido a especialistas en negociación, en resolución de conflictos, en procesos, en procesos de ese tipo. Eh, se ha hecho mucha insistencia en la, en la... se han... ¿cómo decirlo?, procedimientos normales, ordinarios de la institución, se han promovido, que ocupaban digamos un lugar discreto en el conjunto de la vida institucional, ahora se han promovido al primer plano porque se nota que son cada vez más necesarios; por ejemplo, reivindicar el carácter dialogal, dialógico de, de, de la universidad, su condición plural y el derecho a la convivencia de las, de las, de las manifestaciones más diversas. En todo eso se ha hecho particular insistencia, eso era algo que se sabía pero que no tenía que ser

proclamado tanto como se hace ahora. Eso es muy importante para que, para que, para que todos sientan que tienen el derecho de estar en la universidad, pero que ese derecho tiene límites y ese límite es el derecho ajeno, como se dice clásicamente; y es también, y encuentra otro límite en la naturaleza de la propia institución. Una cosa muy importante, por cierto de eso hablamos un rato esta tarde en el consejo de la escuela de antropología, porque ésta es la primera reunión que se hace después de la, de la, del incendio; es que, eh, para los miembros de la institución es muy importante saber de qué institución se trata, a qué institución se pertenece. Eh, la actividad principal de la universidad es de índole intelectual, ciertamente, pero la universidad es un espacio que por, que, que, digamos, cuyas fronteras permeables permiten que haya una, una comunicación activa con el resto de la sociedad; por consiguiente es previsible, que en el seno de la propia institución, haya actividad política. Sin embargo, la práctica de la política dentro de la universidad no puede equipararse o ser idéntica a la práctica de la política en otros escenarios institucionales. Entonces, hay que entender ésa... eso. Yo creo que esos son los dos límites fundamentales; primero, que la reivindicación de lo propio, del derecho a tener ideas propias acerca de la propia institución también, porque si éste es el espacio de la reflexión en general, es el espacio de la reflexión sobre la institución también, ciertamente, y eso es un mecanismo de cambio, de enriquecimiento y de transformación de la institución; pues bien, ese derecho, que cualquier miembro de la institución puede ejercer y que ejercerá con, con tanta mayor eficacia cuanto mayor sea su preparación intelectual, ese derecho tiene un límite que es el derecho de los demás, por un lado. Y tiene otro límite que es la naturaleza de la propia institución; aquí esa práctica encuentra límites, es decir, porque de lo contrario la institución, el ejercicio... no es concebible que el ejercicio de un derecho en el seno de una institución socave a la propia institución. Todo lo contrario, se supone que la institución debe fortalecerse, cambiando, la institución necesita cambiar, nadie pretende que la institución sea... pero, pero, cambio y tradición son dos factores que están en una dialéctica muy complicada también. Cuando hablamos de la transformación de la universidad, sí, porque todo cambia, porque todo debe cambiar, porque hay dinámicas inherentes que hacen que las cosas cambien y hay además voluntades que se empeñan en promover cambios también, es verdad, el cambio es un proceso democrático. Ahora, el cambio debe combinarse en proporciones razonables con la, con, con, con los factores conservadores, digámoslo así. Es decir, innovación, la innovación debe convivir, la innovación que es inevitable, que es deseable además, debe convivir con la manutención de los factores esenciales y que, y que son los atributos, digamos, medulares de la institución, porque entonces de lo contrario no estamos cambiando nada, lo que estamos es liquidando una cosa para reemplazarla por otra".

Eres parte y promotor de un colectivo conformado por miembros de la faces, que entre otras cosas debaten y dialogan sobre los temas de la facultad, ¿pudiéramos calificar a ese colectivo, a esa iniciativa de uno de esos mecanismos de búsqueda de diálogo y debate dentro de la facultad?: "Sí, y yo, y eso se asume en forma explícita por todos los integrantes del grupo. Porque, porque en ese grupo, es un grupo muy heterogéneo desde el punto de vista... es

decir, eh, no, no hay un cuerpo o un sistema de ideas cerrado, eh, que se, que se, que se impone como un requisito para pertenecer al grupo, es decir, cuya... al que deba uno adherirse como requisito para pertenecer al grupo. No. Hay algunas ideas generales que se comparten, eh, en el entendido de que, de que dentro del grupo debe haber diferencias, eh, que esas diferencias deben estimular el debate y que, claro, y que las afinidades básicas del grupo que lo caracterizan como tal frente a otros grupos de la universidad, también deben constituir un factor que incentive el debate, el debate con otros grupos, a partir de la convicción de que ése es el mecanismo de funcionamiento de una institución en la cual la reflexión y la actividad intelectual son lo fundamental".

¿Hay otras iniciativas como ésta en marcha?: "Sí, sí hay. Sí hay en la facultad, ha habido siempre grupos, algunos han estado más, algunos se han identificado en mayor, mayor medida con sectores políticos y yo creo que una de las características de la universidad venezolana, en este momento, a pesar de que la polarización tiende a establecer una especie de parte de aguas, que coloca en un lado a los partidarios del gobierno y en otro lado a los que se le oponen, a pesar de eso, digo yo y curiosamente, el efecto que eso ha tenido en la universidad es a propiciar el surgimiento de grupos, de grupos muy diversos. Dentro del sector que no comulga con la, con el proyecto político del presidente de la república, dentro de ese campo, hay grupos muy, muy, hay una gran diversidad, digamos, una gran diversidad de grupos. Y dentro del campo oficialista, aunque esa diversidad no es tan grande, de todas maneras hay también, hay también sectores diversos. E incluso, hay sectores de opinión en la universidad que no definen, que no, que no se definen a sí mismos por el grado de identidad con el proceso pro-gubernamental, o lo contrario, sino que se considera una... como terceras opciones, o terceros en discordia, quizás pueda decirse, o terceros en concordia, más bien, para decir que lo que se está propiciando son los acercamientos que no son... acercamiento, aproximación no significa fusión y homogenización compulsiva que muchos ven. Acercamiento lo que significa es que no hay ninguna razón por la cual nuestras diferencias deban impedirnos conversar, deban impedirnos dialogar".

Fuera de la conformación de estos colectivos, ¿qué otras iniciativas conoces que de alguna manera revelen esa búsqueda de cauces de diálogo?: "Eh, yo creo que en la facultad nosotros somos el grupo más organizado, o mejor dicho, el grupo más constituido. Porque en cuanto a organización, funcionamiento práctico o tal, tampoco funcionamos como los grupos tradicionales que entran en una especie de disciplina. Eh, yo sé que en el sector pro-gubernamental hay, hay, hay un grupo, hay un grupo que se reúne y, y, y discute y tal. Y, curiosamente... y hay, y yo creo ser capaz de reconocer un grupo también, no pro-gubernamental, que, que, que, más o menos bien constituido también. Eh, habría que decir que, que en la universidad actual, eh, después, digamos de la crisis del sistema de partidos políticos, eh, y del, y de la crisis, de la, de la, y de la crisis de la propia institución, crisis muy complicada sobre la cual también podría decirse mucho, pero, digamos la universidad actual es una institución en crisis por muchas razones. No solamente porque el gobierno la presiona fuertemente y trata de supeditarla al proyecto político que el gobierno impulsa; no solamente

por eso. Eso es un factor muy importante, ciertamente, que crea enorme cantidad de dificultades en la universidad. Por razones, por razones intrínsecas también, por razones estrictamente internas, la universidad ha conocido en los últimos años un proceso de, de decadencia, de debilitamiento, que se expresa fundamentalmente por la ausencia casi completa de liderazgos intelectuales de alcance institucional. Por ejemplo, muchos de los que han desempeñado los más altos cargos de dirección institucional, rectores, vicerrectores académicos, etc., son personas de formación intelectual insuficiente o precaria y eso impide que ejerzan el papel de liderazgo intelectual... eso es mucho más importante que lo político. Cualquiera que sea, aquí hemos tenido rectores con visiones políticas hasta contrapuestas, pero que tienen en común su indigencia intelectual. Eh, uno de los... para salvar a la universidad no hay que poner a su cabeza un rector identificado, un rector revolucionario o conservador, yo creo que hay que poner a una persona que esté bien formada, independientemente de cuál sea su posición política. Y eso es una de las causas de la...

Bueno, quiero decir que toda esa, toda esa, toda esa crisis universitaria que es compleja, de origen multifactorial, etc., etc., ha tenido repercusión también en la vida interna y muchos de los... y han creado dificultades para que se constituyan grupos internos que fomenten el debate. Porque lo que asegura que los grupos puedan existir, es decir, no hay ningún grupo que pueda mantenerse solitario, haciendo... así como un grupo anacoreta aquí en la universidad. No. Se necesita que haya grupos para que haya circulación de ideas, para que haya debate, para que haya discusión, para que haya intercambio. Y la crisis universitaria ha conspirado contra eso. Yo creo que la universidad está muy debilitada en ese sentido. Nosotros nos hemos empeñado en mantener a este grupo y nos reunimos independientemente de que haya circunstancias de carácter electoral, etc., factores de ese tipo que a veces favorecen la reconstitución o el surgimiento del grupo, independientemente de eso, de reunirnos periódicamente a conversar sobre la universidad, sobre la universidad en su relación con el país, sobre los microespacios universitarios, en este momento hemos procurado hacerlo. Eh, es difícil y... pero hemos conseguido subsistir como grupo y tenemos en la percepción de, de nosotros, en la percepción de la de la comunidad universitaria, de ciertas individualidades o sectores de la comunidad universitaria, nosotros somos percibidos como un grupo que curiosamente goza de, goza de una estimación elevada que contrasta con su escasa posibilidad real de influir sobre los destinos universitarios. La gente nos aprecia, la gente dice, 'no, el grupo de faces', el grupo de Ocarina dicen algunas veces, el grupo de Ocarina, unos han hablado de Ocarinato, y tal. Pero es un grupo que no solamente es de Ocarina, lo que pasa es que Ocarina es una figura, como podríamos decirlo, carismática, extrovertida y tal, pero donde hay gente como José María Cadenas, o el propio Ernesto, Eleazar ha estado cercano al grupo también, a muchos ex decanos, profesores, directores, etc. Pues, nuestras posibilidades... nosotros somos un grupo relativamente débil desde el punto de vista electoral, no tenemos un caudal importante, importante de gente, pero, pero, pero gozamos, tenemos cierta posibilidad de influir en algunos, en algunos pequeños, en algunos pequeños espacios. En algunos espacios importantes, pero digamos bien delimitados. Eh, por la, por el tipo de gente que tiene el grupo y porque la gente sabe que nosotros nos reunimos y hablamos. Y se expresan opiniones y hemos

tenido la suerte además de que muchos de los integrantes del grupo ocupan espacios de dirección, a diferentes niveles, ya no tan importantes como antes, ya no, ya no tenemos decanos entre nosotros, sino puros ex decanos y ex vicerrectores, etc., pero tenemos gente que ocupa espacios. Yo creo que eso es un efecto de la crisis universitaria, la ausencia, no hay sectores importantes de opinión en la universidad en este momento.

Otro grupo de fuera de la facultad es el grupo que lidera Fuenmayor, por ejemplo, que además tiene mucha conexión hacia afuera. Se llama, se llama para esos efectos extra universitarios, se llama Gente con Venezuela. Pero el fuenmayorismo ha sido un grupo muy importante en la universidad y con ese grupo nosotros tenemos contactos relativamente estrechos, tenemos, tenemos... compartimos cosas, nos diferenciamos en otras, pero tenemos una relación cordial y sobre todo tenemos mucho intercambio... discutimos".

¿En qué medida consideras que la escuela de antropología y faces le proveen a los miembros de la comunidad de experiencias, o es una atmósfera apropiada para el aprendizaje de la condición democrática?: "Pienso que, pienso que... pienso que la institución, la escuela en este caso, o la facultad, no proveen en forma sistemática el aprendizaje de los hábitos democráticos, no forman universitarios con convicciones sólidamente democráticas como resultado de un, de un, digamos de un plan, definido, de carácter sistemático. Sin embargo, eh, la, la, la escuela y la facultad hay, hay, hay muchos miembros de la comunidad académica que tienen una, que se proyectan contra el conjunto o sobre el conjunto, de la, de la, de la facultad, de un modo ejemplar, digámoslo así. Hay muchos intelectuales importantes de la facultad que han contribuido con su ejemplo y con su prédica a crear un clima propicio, para, para, para el ejercicio de la democracia. Hay que reconocer también, que el proceso político nacional, ha favorecido a veces a pesar del propio proceso, ha favorecido las inclinaciones democráticas de la gente, el interés por la participación y la reivindicación de los valores democráticos, quizás la mayor parte de las veces en forma muy intuitiva. Pero, pero, pero los ha favorecido. Porque en un ambiente, en un ambiente sobre politizado y siendo la democracia un, la palabra demo..., estando nimbrada de cierto prestigio la propia palabra democracia, eh, pues, eh, eso ha traído como consecuencia que todo el mundo quiera, que todo el mundo reivindique la democracia y que la entienda como, como el derecho personal a tomar parte en forma directa en los asuntos. Es verdad que esto, que esto se ha traducido muchas veces en una, en una, en una simplificación de las cosas y ha, y ha creado dificultades y ha pervertido, ha favorecido, digamos, la aparición de sentimientos, de sentimientos ultra democráticos en algunos sectores que quieren, que piensan que los derechos pueden ser ejercidos por todos en la misma escala, de la misma manera, etc., sabiendo que en la universidad eso no es así. Pero yo subrayaría esto, en primer lugar, no ha habido, fuera de algunas iniciativas muy aisladas que tienen que ver con eso que llaman formación de ciudadanía y demás, no ha habido propiamente, eso, eso por ejemplo no se ha incorporado a los diseños curriculares, que es uno de los mecanismos de mayor impacto y penetración sobre la, sobre la, sobre el conjunto de la comunidad, tanto en el caso de los profesores como en el de los estudiantes obviamente. Eso no se ha hecho. Hay algunas experiencias aisladas, a ese respecto, pero no se ha hecho.

Yo creo que la, que la institución no ha cobrado, no ha cobrado cabal conciencia de cuán importante es ésta, es eso, es propiciar, digamos, los comportamientos democráticos; eso, las discusiones sobre lo que debe ser la democracia. Incluso, la universidad como tal, no solamente ésta, la universidad venezolana como institución, está en deuda consigo misma en la medida en que no ha propiciado en su propio seno una discusión sobre el significado de la democracia tal como debe ejercitarse, practicarse dentro de la propia institución, para salirle al paso a la, a la, a la demagogia que se expresa en reivindicaciones como el voto estudiantil equivalente al voto profesoral y el voto de los empleados y de todo el mundo. El voto universal para la elección, para la elección de autoridades y otras, y otras perversiones, que en lugar de favorecer el desarrollo de la democracia en general, eh, atentan contra la propia institución y erigen obstáculos al desarrollo de la democracia universitaria, que es una democracia muy, con especificidades, con particularidades. No la hay. Pero, pero sí se respira un clima en el que, en el que, hay como una sensación de democracia, hay una atmósfera proclive a lo democrático y todo el mundo lo reivindica. Y para los, y para los sectores autoritarios, que también existen dentro de la universidad, y siempre han existido, algunos son reflejo actualmente y son agentes, agentes pro gubernamentales, pero ha habido autoritarismo en la universidad con anterioridad y lo sigue habiendo; y aquí hay autoritarismo no, o propensión autoritaria que no tiene que ver con el proyecto político del presidente de la república, eh, para esos sectores el, eh, que en principio... para esos sectores la expansión del sentimiento democrático silvestre, asilvestrado, digamos, natural, intuitivo, es un inconveniente, en lugar de... los desfavorece, los desfavorece. Porque en el caso de los, de los, de los pro gubernamentales, que hablan de democracia, que promueven... que proclaman la, la, la democracia auténtica y la participación directa y total en todas las cosas, eh, en la medida en que la gente asimila la idea de democracia, la gente se hace reflexiva y se hace consciente y eso, pues, le ofrece barreras y obstáculos a la formación de ideas políticas que se escudan en la democracia, pero que no lo son genuinamente".

Informante 4

(entrevista realizada el 19 de enero de 2012)

¿Cómo definirías la palabra conflicto?: "A mí me parece que el conflicto es, esa situación que sucede luego de que no se pueden resolver unas diferencias de una manera armoniosa, o sea, o entender las diferencias dentro de una situación en específico, que sería ya cuando se empiezan a coaccionar, cuando hay mecanismos que alteren la vida funcional y normal de un lugar."

Cuando hablas de conflicto, ¿ya estás hablando de un choque? ¿conflicto tú lo equiparas con choque, con pugna, con violencia o con alguna otra palabra? ¿qué sinónimo utilizarías?: "Yo creo que choque es una buena palabra, porque va más allá de las diferencias, las diferencias las tenemos todos y eso siempre es beneficioso porque se dan varios puntos de vista, pero cuando las diferencias no

se logran llevar en armonía, ni solventar en una situación y empiezan las discusiones fuertes y el choque, es lo que yo llamo el conflicto”.

¿Qué relación estableces entre conflicto y violencia?: “Yo lo veo como una escala, el conflicto es la primera parte y luego viene la violencia” [es como un nivel más intenso de conflicto...] “superior, ujum”

¿Qué tipo de conflictos consideras que están presentes en antropología y face?: “En la escuela de antropología y creo que en la facultad y en todo el país la polarización nos está consumiendo” [qué tipo de polarización?] “La polarización político-partidista de oficialismo y oposición, o sea, chavismo y oposición, y antichavismo. Este, en mi escuela se acentúa más es las diferencias con las autoridades de la escuela. Parte de esta polarización, las autoridades de la escuela son netamente opositoras, pero es radicalizado el discurso de manera de que o eres chavista... o estás conmigo o eres chavista radical, o sea, no hay puntos medios. Y eso ha traído consecuencias espantosas sobre todo para los estudiantes que no somos chavistas pero que tampoco seguimos las líneas de las autoridades. La facultad yo la veo más o menos en ese estilo, ¿ok?. Eh, en efecto está la polarización macro del país del chavista-opositor, pero también hay un grupo de profesores, estudiantes que no están ni con los unos ni con los otros, pues que... al menos en mi caso me parece que estas autoridades son exactamente chavistas pero del lado diferente, de la acera de enfrente. Y a nivel estudiantil yo he sentido muchas repercusiones [por ejemplo?] “este, amenazar a los estudiantes de que va a reprobar la materia que está dictando tal o tal profesor” [por motivos políticos?] “por motivos político, por motivos políticos... este, chantajear un estudiante que se va a quedar sin tutor si no le hace campaña a tal o determinado profesor... eso, por lo menos en mi escuela se ve muchísimo”

Durante el tiempo que estuviste en el centro de estudiantes o ahora que ya no estás allí ¿has conocido casos concretos “ujum...” de estudiantes que han estado en esta situación que tú y tú misma la has vivido? “Yo... yo lo he vivido”.

Fuera de los conflictos alimentados por la situación política del país, ¿hay algún otro tipo de conflicto, ya sea de índole académica o por otra motivación, presente en la escuela?: “No, en mi escuela, ahorita... cuando yo entré la discusión era sobre la consulta al director, en mi escuela no se había hecho consulta nunca, este, la primera vez fue en el 2005, fue en septiembre de 2005, y era ese momento álgido que era la discusión la participación, la representatividad de cada uno de los sectores. Luego de eso vino un auge como de, de la reforma curricular, que duró a lo sumo dos semestres, no duró mucho más, fue mermando, fue cediendo poco a poco, se fue dejando y ya ahorita, además de las discusiones macro, políticas, no se dan discusiones de ninguna otra índole”.

¿Pero eventualmente se han presentado debates, digamos, por motivos académicos, por ejemplo en ese momento de la consulta o con la reforma

curricular, decías tú?: "Sí, pero eso fue hace ya cinco años, seis años" [no es un conflicto que esté activo en este momento] "no, no, para nada".

En el tiempo que tienes como estudiante de antropología, ¿has recibido alguna formación o participado en alguna actividad que implique obtener herramientas para abordar los conflictos?: "No"

Del conocimiento que tienes del pensum de antropología, ¿ese tema está o no está contemplado?: "No, ni queriendo. No está ni por equivocación. Sé que hay materias sobre negociación y conflicto que las ofertan en estudios internacionales y en la EEPA, en la escuela de estudios políticos y administrativos, que además están abiertas para cursar por PCI, pues, pero del resto no. En las escuelas así, no se maneja este tema".

¿Qué pensarías como estudiante si te dijeran que esos temas van a ser incluidos en el currículo de formación de los antropólogos?: "De verdad que me parecería excelente" [¿por qué?] "Porque el antropólogo no solo es un investigador, no solo se forma como investigador, sino que tiene que salir al campo y ver las condiciones. Y siempre en el campo uno se va a conseguir algún conflicto, a diferente escala pero se los consigue. Este, y yo creo que si te dan las herramientas para poder manejarlos de una manera eficiente sería maravilloso en la formación de un antropólogo".

Tampoco has recibido ninguna formación por ejemplo vía actividades de extensión: "No, manejo de conflictos la verdad es que no" [está ausente, está complementa ausente...] "sí"

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y democracia?: "Teóricamente no debería ser... por lo menos lo que yo concibo como democracia, o sea, sí hay diferencias mas no existe un conflicto como el que uno está acostumbrado. Este [cuanto tú dices 'como al que uno está acostumbrado', ¿puedes explicar un poco más?] "Este, bueno yo tengo... yo entré en la universidad en el 2005, en el 2007 yo creo que fue el climax de la violencia en la universidad, donde cualquier debate y discusión sobre la libertad de expresión, la democracia, pues fue juntamente con el cierre de RCTV, este, terminaba en hechos de violencia, entonces lo que... los rangos de conflicto cada vez iban subiendo, o sea ya no es, ya no es que tú me gritas y yo te grito, no ya eso es normal, ¿ok?, ya... Yo viví la quema de trabajo social en noviembre del 2007 y eso se le fue de las manos a todos los sectores, a todos los grupos, dirigentes, no dirigentes. Y al día siguiente estábamos como si no hubiese pasado nada. Llevamos un añ... el año pasado quemaron no sé cuántos carros, no sé cuántos centros de estudiantes, la dirección de mi escuela... y era, 'ajá, sí, ya, lo quemaron'. ¿Cómo es posible?; bueno, ya, es normal que lo quemen. Entonces ya hemos llegado a un punto en que estos conflictos se hacen parte del día a día y uno les va perdiendo como esa sensación de rechazo, por decirlo de alguna manera, se va acostumbrando" [se hacen como habituales, ¿quieres decir?] "se hacen comunes".

¿Cómo conectas ese tipo de conflictos con la democracia?: "Es que no...no tienen...no son parte de la democracia, pues; es, es, es una reacción violenta por diferencias que existen que se pueden dirimir de cualquier otra manera y... y no se hace, pues. No son parte de la democracia. Es un grupo de vándalos..."

¿Tú podrías relatar un poco cómo fue el evento que se presentó en diciembre en la escuela de antropología?: "Este, fue una situación extraña. Extraña en qué sentido... en la historia de la universidad yo creo que nunca se había quemado ninguna oficina, de ningún director, de ninguna escuela, ¿ok?. Siempre las quemas por estos grupos vandálicos desconocidos han sido que si a centros de estudiantes, carros asignados a la autoridades rectorales y es más hacia las autoridades centrales, pues. O los grupos pequeños en sus respectivos centros de estudiantes. Fue extraño, fue sorprendente, a todos nos agarró de improvi... porque además las elecciones en la escuela toda la vida se han desarrollado de una manera, tranquilísima, o sea, más allá de que están los chavistas, los opositores, siempre, siempre la calma ha reinado" [¿te refieres concretamente a las elecciones estudiantiles?] "estudiantiles... no y en la de profesor que hubo, también. Y esa fue una elección muy cerrada y también fue todo... un buen ejercicio democrático. Este... y pasada una semana, incendian la escuela en la noche, a las 9 de la noche, nadie se explica por qué, no tiene sentido alguno, ¿ok?. Obviamente hay teorías encontradas en que un bando culpa a uno, el otro culpa al otro, pero no sé qué pasó"

¿En qué medida crees que tu experiencia en esta institución (escuela/faces) te ha provisto de experiencias para formarte como ciudadana-demócrata?: "Yo creo que sí, que sí hemos tenido muchas experiencias... bueno, las elecciones estudiantiles en mi escuela siempre se han llevado muy bien; lo tradicional, los debates, la propaganda y siempre ha sido un juego democrático sabroso porque más allá de todas las diferencias ideológicas y políticas que podamos tener cada uno de los grupos, siempre al final seguimos trabajando por el bien común, pues. Eh, sin embargo también nos ha dado experiencias contrarias, este, nos ha arrebatado espacios que hemos obtenido demo... a través de reivindicaciones, este, que fue el caso de la consulta del director de mi escuela; o sea, ya habíamos logrado en el 2005 que se aprobara, habíamos tenido un proceso de consulta, que fue cerrado pero fue totalmente democrático" [cuando dices cerrado, ¿te refieres a qué concretamente?] "a nivel de votos" [fueron muy cercanas las votaciones de uno y otro candidato] "el que ganó, ganó por un voto de diferencia. Ganó por un voto de diferencia, cuando se hicieron las tabulaciones fueron los votos de los empleados, porque a nivel estudiantil empataron y a nivel profesoral también. Este, el 10% de los empleados, que eran 10 empleados, entubaron e hicieron que el profesor ganara. Este, cuando vino la consulta siguiente, el período de la consulta siguiente se entró en una disyuntiva muy grande en mi escuela; yo creo que este problema de la falta de generación de relevo en toda la universidad no solo afecta a la universidad en macro, sino a las escuelas en micro, y no había... ya este profesor que era director lo habían nombrado coordinador de extensión de la facultad, no se iba a reelegir, no había generación de relevo con las credenciales para asumir el cargo, o sea para postularse; entonces quedaba un profesor instructor, que quería asumir pero

recién había concursado en septiembre y estas discusiones fueron en febrero, unos meses antes; y se entró en la disyuntiva, bueno, nuestro reglamento interno decía que un profesor instructor no podía ser, por múltiples razones, este, y después de varios debates, varias discusiones, varios consejos de escuela, extraordinarios, no extraordinarios, se definió la elección del director a través de unas firmas que se recogieron y la imposición de la decana, pues. No hubo... y yo creo que sí, que eso afectó mucho, en principio los que sufrimos esa, esa arbitrariedad del decanato... pero poco a poco se fue olvidando y ya la apatía en mi escuela está reinando y el único ejercicio democrático que tenemos ahorita son las elecciones estudiantiles".

¿Hay otras expresiones fuera de las elecciones estudiantiles que revelen ese espíritu democrático en la comunidad de la escuela?: "No"

Organización de colectivos similares a aquél en el que tú estás pero ya a nivel de la facultad: "esa parte no la entendí". *Mi pregunta es si además de la consulta y así como en la facultad han surgido espacios de diálogo, ¿hay algún otro tipo de expresiones de esta naturaleza en la escuela de antropología que tú conozcas?:* "No. no, están... en mi escuela existen dos... ahorita quedan dos grupos políticos fuertes, antagónicos, un grupo más light, más del medio que no está en ninguno de los extremos, muy debilitado; hay grupos de investigación, grupos de extensión que pueden llevar uno que otro tema, foro a discusión, pero ya es muy esporádico".

¿Cómo clasificas la violencia que has observado en faces y en antropología?: "La violencia verbal es...yo creo que el pan nuestro de cada día, o sea, unos en mi escuela muchos se la pasan discutiendo, gritándose, insultándose... eh, la violencia psicológico-académica, que llamo yo, que es la que imponen los profesores a los estudiantes cuando no están de acuerdo con un, una visión política de la universidad y del país, que en mi escuela es muy frecuente. Este, y en la escuela una violencia más arriba no veo" [cuando tú dices más arriba, ¿te refieres a física?] "a física, a violencia física... bueno y la quema, ahorita con la quema, que eso todavía no lo hemos terminado de procesar, ha sido muy reciente y no lo hemos terminado de procesar. Este, en la facultad sí, pues, en la facultad, eh, ha habido casos de estudiantes de una escuela que van y encierran a otros y le caen a golpes, en diversas oportunidades, que los tienen amenazados. Ayer mismo en las elecciones de trabajo social un estudiante de trabajo social le cayó a golpes a un profesor de trabajo social y el profesor fue rodeado por otros estudiantes, impidiendo que los otros profesores que estaban presentes y las otras personas pudieran ayudarlo. Este... yo creo que la impunidad a todo esto hace que, se, se eleve a la máxima potencia, pues...uno se siente ya que no puede hacer más nada y los otros se sienten ya guapos y apoyaos".

¿De qué mecanismos dispone, sientes tú que dispone o has constatado que dispone la escuela y la facultad para atender esas situaciones de conflicto?: "Los mecanismos son los que están en la ley de universidades, en el reglamento de la universidad, que, bueno, que están las sanciones, está la apertura del expediente y luego de la apertura del expediente están las diversas sanciones...pero no

parecen aplicarse. No parecen aplicarse... el...eh, en los problemas... en la violencia verbal siempre intercede un profesor, un compañero, o trata de calmar los ánimos, ya muy informalmente; normalmente funciona. En la violencia psicológico-académico al final nunca se hace nada porque termina siendo la palabra del estudiante contra la del profesor, hay libertad de cátedra, o sea..."

Y en esos últimos casos, nuestros reglamentos plantean mecanismos cuando un estudiante tiene, por ejemplo "un arma blanca, un arma de fuego" y, y, y el papel de los jefes de cátedra, los jefes de departamento, el consejo de escuela, las comisiones interdepartamentales, ¿cómo lo observas tú cuando hay conflictos de índole académica, por ejemplo por calificaciones? "En mi escuela yo lo que veo es que al final nunca se resuelven, o sea, siempre le terminan dando la razón al profesor. Hay un caso muy claro, de un semestre hace dos tres semestres atrás, nosotros le llamamos el semestre nasa, semestre de verdad excelente, ahorita se graduaron 20 y 7 fueron menciones, o sea, más o menos ése es el promedio del semestre, que tuvieron, el semestre completo tuvo un problema con una profesora, que había aprobado a todos los estudiantes con muy buenas notas, el record de los muchachos, sin embargo los clavó a casi todos por inasistencia. Entonces, bueno, empezamos a discutir y la profesora no había llevado el registro de las asistencias completas, craso error, este, además cuando uno raspa por inasistencia no coloca la nota, segundo error, o sea, tenía todo en contra de la profesora; hicimos todos los mecanismos, hablamos con el jefe de departamento y el jefe de departamento se puso ligeramente obtuso, vino el centro de estudiantes y los consejeros de escuela, dialogamos con el profesor, intentamos crear un mecanismo, lo introdujimos al consejo de escuela para...para que se creara una comisión, evaluara el caso... se creó la comisión y yo creo que mientras más comisiones se creen más se pierde el caso, se evaluaron como... se crearon como tres comisiones, comisión para evaluar el reglamento, comisión para evaluar las evaluaciones y al final los muchachos quedaron con su nota aplazada. Los dejaron inscribir, el consejo dejó que inscribieran ésa y la materia siguiente que la prelababa, el mismo semestre, con la condición de que obviamente aprobaran las dos, pero sin embargo tuvieron que repetir la materia"

Y los mecanismos institucionales consideras tú que no funcionaron: "no funcionaron"

Como estudiantes, ¿de qué vías disponen uds. para dirimir cualquier controversia que se pueda presentar por motivos académicos o de otra índole?: "Dependiendo de quiénes sean los involucrados ... porque si es entre estudiantes, como dije antes, siempre hay un profesor que interviene, o los grupos estudiantiles siempre buscan un negociador que trate de solucionar. Este, si es entre profesor o estudiante normalmente, nosotros estamos... tenemos las de perder, por lo menos en mi escuela".

Informante 5
(entrevista realizada el 19 de enero de 2012)

¿Cómo defines la palabra conflicto?: "Cómo defino el conflicto... es decir, es que hay... el conflicto tiene muchas connotaciones, yo creo que no puedes definirlo de una sola manera. Es decir, yo... conflicto implica un nivel superior a una diferencia simplemente que podemos tener tú y yo con respecto a organizar un evento o cómo encarar una investigación, por ejemplo. El conflicto evidentemente significa una diferencia bastante profunda, ¿no?, hay dos posiciones encontradas que son muy definidas. Pero, hay conflictos de distinto nivel, hay conflictos que pueden este, ser simplemente, digamos, que están aquí presentes y no tienen una manifestación, este...se expresan en una forma, digamos muy pacífica; hay conflictos que se pueden traducir en una forma que puede no ser violenta como tal pero si hay discusiones más fuertes, a tensiones, a situaciones de incomodidad que se pueden generar entre personas que trabajan en un ámbito semejante. Mmmm situaciones conflictivas creo que dentro de la universidad tenemos en forma permanente; por ejemplo, este problema de trabajo social ya es una situación conflictiva, pero ya tiene un rango, para mí, superior; es un conflicto que es mucho más difícil de manejar porque son posiciones irreductibles y donde entran también otros elementos que tienen... que ya no son ni siquiera de lenguaje universitario. Entonces, por eso te digo que yo diría hay como que hacer... hay una gama, un abanico de, de, de situaciones de conflicto, este que son muy diversas y, y ahora, claro, este conflicto también, este, o casi guerra, lo que ocurrió también cuando las elecciones estudiantiles el 9 de diciembre si no me equivoco es la fecha, este... que quedó secuestrado como un grupo de 60 estudiantes, también es una situación de conflicto pero evidentemente ya eso llega a un nivel mayor. Entonces, yo te estoy planteando del de mínimo impacto hasta el de máximo impacto, evidentemente hay..." [gradaciones?] "... exacto, matices, en unos casos más que matices grados de diferencia que son demasiado amplios".

En atención a esos matices, ¿qué relación estableces entre conflicto y violencia?: "El conflicto no necesariamente es violento, cuando... y la violencia también tiene muchos matices, porque, por ejemplo, este, la violencia es también todo eh lo que se vive cotidianamente a nivel de inseguridad, en una determinada población... es violencia, pero creo que no es conflicto, porque me da la impresión y ahora que te lo estoy diciendo que conflicto implica que hay dos partes que están, eh, digamos no en choque pero que por lo menos hay una diferencia, en el caso de la inseguridad simplemente hay una parte que se lanza sobre la otra y que la agrede, ¿no?, hay una agresión... es decir, es una forma de violencia. Hay otra forma de violencia en que haya dos grupos políticos, por ejemplo, que peleen entre sí... este, se lancen piedras, se lancen... en fin, este, se den golpes por ejemplo... este, allí habría una situación de conflicto con violencia, eh... tiene el ingrediente de la violencia. Pero, por eso te digo, la violencia no necesariamente implica conflicto y el conflicto no necesariamente se traduce en violencia, lo ideal es que no se traduzca en violencia. Y el conflicto creo que es un elemento propio de nuestras sociedades, es decir, el conflicto no es negativo; creo que el conflicto cuando es de esa baja intensidad que yo te

estoy planteando, como de diferencia, etc., mmmm, es normal, puede ser hasta necesario, no es deseable, en todo caso, porque lo ideal sería que viviéramos en equilibrio total y armonía, pero eso es una cuestión absolutamente ideal que, en la que yo no creo que podamos, este, llegar, ¿no?, es decir, creo que nuestras sociedades son como por esencia de conflicto, en la medida en que siempre hay una tendencia a que hay alguien que quiere sobresalir, en que hay alguien que, este, intenta desplazar a otro, conflictos de poder por ejemplo son los más típicos; en fin, ese tipo de situaciones”.

¿Cómo te sientes cuando tiene que abordar un conflicto?: “¿Cómo me siento?. Depende... yo he participado en varias situaciones de conflicto, eh, y de conflicto a ti te puedo decir, por ejemplo, ese conflicto de baja intensidad con, ajá, ya que tú me remites a ello, por ejemplo el caso que nosotros tuvimos conflictos en torno a los cursos intensivos; un grupo de profesores estábamos en contra de los grupos y los cursos intensivos, y un director, este, que en ese momento impulsaba a como diera lugar esos cursos intensivos, y eso dio lugar a todo un conflicto, ehmmm, discusiones, en fin, pro... eran propias en todo caso, pues, de una escuela, discusiones académicas, ehh, en la que alguien quería... este, tenía una posición y otros otra, digamos encontronazos, si tú quieres. ¿Cómo me siento?, mmmm no es de mi agrado, no es de mi agrado. En términos generales, por mi estilo de personalidad, yo tiendo a tratar de mantener, , un espacio de trabajo lo más armónico posible, no me interesa en general el conflicto, pero, y allí sí también... hay otro elemento de mi personalidad que es cuando yo puedo sentir agredido algún aspecto que en este caso concreto tiene que ver con la vida académica, que es que me parece que ese curso intensivo puede ser dañino al desarrollo de los estudiantes en cuanto a la capacidad analítica, de reflexión, porque todo se va a hacer, este, eh en apuros, eh, y, una celeridad que no, no, no veo justificada, en ese caso cuando yo siento que hay una agresión, digamos, al nivel académico, entonces reacciono, reacciono y discuto, en fin, y entro dentro de ese espacio de conflicto. Pero no es de mi agrado, es decir, hay personas que sí, jejeje, viven en conflicto, evidentemente, pero no, no... ahora, no me siento feliz pero si lo tengo que asumir, lo asumo. Eh, si hay una situación en la que, bueno, va... pienso que puede haber un director que se esté postulando que puede llegar a convertirse en un problema grave para la escuela, eh, bueno, también, esté, puedo reaccionar frente a esa situación, ¿no?. Pero, no sé si yo allí llamaría conflicto, ¿no?, el que se creen situaciones conflictivas en un problema que simplemente es de diferentes posiciones”.

¿Cómo clasificarías los conflictos que tienen lugar en economía y faces?: “Bueno, hay un conflicto, por ejemplo... yo diría que hay por ejemplo a nivel de consejo de escuela, vamos a casos concretos, al nivel del consejo de escuela, naturalmente, siempre hay, se tienen que tomar decisiones con respecto a problemas diversos y eso es normal, y no hay problema; situaciones conflictivas se han desarrollado ahí a raíz de que algunos profesores, que son demasiado impositivos, eh demasiado, eh, tal vez autoritarios, y quieren imponer esa posición a como dé lugar y con un estilo tal vez hasta un poco grosero en algunos casos, debo decirlo, por ejemplo allí pueden surgir situaciones conflictivas en las que yo

de hecho he tenido reacciones muy fuertes, porque no soporté esta manera de encararlo, que un profesor pida opinión al consejo de escuela sobre algo, que uno de los representantes estudiantiles dé su opinión y luego otro profesor le plantee que es una grosería, que cómo es posible que esté expresando su opinión y entonces bueno ante una situación tan arbitraria como ésa yo reacciono, allí si reacciono de una manera muy fuerte.

Ése sería por ejemplo un espacio, el otro tiene que ver con lo que yo te dije como, la terquedad a veces, esa terquedad en ciertos aspectos académicos que puede generar conflictos porque es necesario tener un cierto nivel de flexibilidad en todo esto, ¿no?. Así, como, por ejemplo, a mí no me agradan los cursos intensivos, sin embargo debo admitir que eso es una norma que existe y que hay un grupo de profesores y otro gran número de estudiantes que lo requiere, lo que yo creo es que hay que normatizarlo de modo tal que sea lo más... lo menos negativo posible. Entonces, bueno, hay que establecer como un espacio de negociación en eso..."

En este tipo de conflictos podríamos decir que tienen un trasfondo académico:

"Sí, que todo lo que abarca es académico, que tienen que ver con lo académico. Cuando, eh... otro tipo de conflictos, este que se han presentado, ahí sí te voy a plantear, ajá... hubo una situación en la que, en una elección estudiantil precisamente, en la que yo estaba, al cierre de la mesa, eh, ya esto fue en los últimos años, este, hubo la presencia de una persona muy conflictiva que era Barreto, este, que llegó al piso 2 de la escuela de economía, en plenas elecciones y así como con bravuconadas y tal, entonces uno de los guardaespaldas le lanzó gas paralizante a uno de los muchachos, entonces allí sí surgió una situación muy conflictiva y, este, acusaciones entre unos grupos y otros, y a mí me tocó en esa ocasión, este, hacer como de mediadora y logré reunir un grupo prácticamente de 20 muchachos, este, con el director de la escuela en ese momento que era Humberto García Larralde, para que se dirimiera un poco ese conflicto porque al fin y al cabo éramos todos de la misma escuela, éramos y somos, este, universitarios. Y bueno se logró limar un poquito asperezas en ese momento. En otra ocasión... o sea que también, a mí me gusta mediar, jejejeje, siempre trato... en el momento yo puedo reaccionar frente a una determinada cosa, pero, este, trato luego de buscar el punto de negociación. En otra ocasión fue cuando la escuela cayó en una crisis muy profunda porque, eh, un director conflictivo por cierto, este, renunció y absolutamente nadie quería ocupar el cargo, era muy difícil, entonces comencé, este... con ya... pero digamos, partió de mí pero luego fuimos varios los profesores, comenzamos a convocar chavistas y no chavistas, y fue muy exitoso, hicimos varias reuniones muy positivas, llegamos a firmar un documento de cuáles eran las necesidades de la escuela y demás, y logramos, este, que una profesora, eh, que no era economista aceptara una especie de dirección en transición, porque realmente en ese momento no había nadie que quisiera asumir. Eh, entonces fue también lograr esa transición, de alguna manera. Es decir que tengo un poco como vocación mediadora, ¿no?, en algunas situaciones de conflicto como ésa. Ahí era una situación de conflicto tal vez por vacío, este, por, por crisis, dentro de la escuela".

Hiciste mención a dos grandes grupos políticos, ¿qué papel juega la polarización política en los conflictos que se dan en determinado momento en economía o en faces?: “En la escuela de economía, en términos generales, poco, a excepción de algún profesor que es un poco más como bravucón y entra diciendo ‘los escuálidos creen tal cosa y tal...’, entra a control de clases hablando de eso, que no me parece correcto... fuera de eso, no... tanto unos como otros se han ido perfectamente, o hemos sabido mantenernos en posiciones, manteniendo diálogos en los pasillo y demás, y muchas veces hasta yo he acordado más con, este, posiciones, grupos contrarios políticamente en el consejo de escuela, que con los otros. Este... de modo, no no, no ha habido en ese sentido, eh, no han surgido conflictos a partir de eso, no” [y en la facultad?] “en la facultad sí, en la facultad sí, naturalmente, porque, este, porque hay, en los momentos de elecciones, por ejemplo, este allí es donde entonces por ejemplo se comienzan a visualizar esas diferencias demasiado profundas. Este, en la facultad sí, en ese ámbito porque, eh, los intereses políticos no se dirigen tanto a la escuela, la escuela es como un poquito secundaria, si se quiere, en ese plano, pero en la facultad sí tiene un mayor interés, porque allí hay cargos de mayor importancia; cargos que otorgan más capacidad de manejo (inentendible), ya sea coordinaciones académicas, administrativas, en fin, este propio instituto, este, extensión, el decanato desde luego, ¿ves?, ahí sí se pueden plantear posiciones mucho más polarizadas. Eh, pero, en la escuela muchísimo menos, no hay grandes situaciones, en verdad. Hemos aprendido a convivir si se quiere, lo digo, que hasta ahora eso ha, eh, se ha desenvuelto así, puede que haya habido a lo mejor algún, mmm, no sé, esté, una mínima discusión por allí, pero no, no es un problema, esté, esencial. Incluso con los representantes estudiantiles que son chavistas, esté, con nosotros no, no hay una mala relación”.

¿En qué medida dispone la comunidad de economía y la de faces de instancias, mecanismos o procedimientos para abordar las situaciones de conflicto?: “En la escuela de economía, para abordar situaciones de conflicto...no hay un mecanismo que pudiéramos llamar institucional en todo caso, no, simplemente creo que lo que se hace en esos casos es tratar de buscar, esté, como te digo, reuniones, esté, aparte para tratar de buscar de ver cómo se solventa el conflicto, no hay un mecanismo institucional como tal, no”. [Esto fuera de las tareas que eventualmente pueden cumplir los jefes de cátedra o jefes de departamento]: “Ujum” [En el caso de los conflictos académicos, ¿no?, que bueno, hay instancias que contemplan los reglamentos para...]: “Sí” [Me parece que tú haces referencia quizás más a otro tipo de conflictos?]: “Ah, ah, es un poquito más grande, más a nivel más global, esté, conflictos a nivel de las cátedras y los departamentos... ¿sabes qué pasa?, que, éste, lo que yo creo apreciar en este momento es que no tenemos mayores conflictos porque el interés por el tema universitario ha decrecido tanto, tanto, que ni siquiera hay conflictos, jajajajajaja. Yo no sé si en este caso cuando te digo ‘bueno, los conflictos no se presentan’ es porque es positivo o es negativo, porque a lo mejor si la escuela tuviera una marcha dinámica, éste, con profesores dedicados, éste, a lo mejor lo normal es que hubieran surgido ciertos conflictos, académicos, y no necesariamente políticos, en cuanto a cómo encarar este programa, en cuanto a si debemos incluirles competencias a los programas o no, éste, cómo vamos a

solucionar el problema de los seminarios; éste, lo que hay es una profunda indiferencia y eso, tal vez, esté explicando que en las cátedras no pase nada, a lo mejor hay cátedras que a lo mejor ni siquiera tienen un jefe...”.

“Entonces, a lo mejor, esa calma que se observa es porque hay una gran indiferencia, porque el nivel académico de la escuela de economía, y creo que en las demás escuelas es más o menos igual, ha decrecido enormemente por razones obvias; el problema presupuestario, éste, hace que los profesores tengan cada vez menos interés en la escuela, traten de buscar trabajos que les permitan sobrevivir, trabajos adicionales, eh, solicitan permiso algunos ni siquiera lo solicitan, pero el hecho ya es que el foco de interés no es la universidad; eso yo creo que hace que las cosas se vean como pasar, ahhh, ¿me entiendes?, qué importa si aquél dio clases o no dio clases, qué importa si tal otra cosa. Hay unnnn, un menosprecio por esas cuestiones, o una indiferencia diría yo... entonces ahí, posiblemente, bueno, no tenemos conflictos porque simplemente nadie está interesado. Entonces, cuando hay indiferencia ¿qué conflictos pueden surgir?”.

¿Reciben los futuros economistas formación en herramientas, técnicas, etc. para abordar situaciones de conflicto?: “No, en absoluto. No. No porque, éste, en digamos, ninguna de, eh, a través de las asignaturas, ni seminarios, ni a través de la práctica cotidiana, éste, hay nada de eso. Posiblemente eso sea algo que sí funciona en estudios internacionales, por ejemplo, porque por la misma naturaleza, ¿no?, de la, del área, de la disciplina; pero, en el caso de economía, éste, en absoluto, éste, no lo creo”.

¿Ni siquiera actividades de extensión, por ejemplo donde de alguna manera se aborden esos?: “No, no. No, las actividades de extensión en todo caso son éste charlas, éste foros, en fin obre temas económicos de actualidad, cosas por el estilo, pero nunca, en lo que yo tengo conocimiento se ha manejado ninguno de esos temas, ni problemas”.

¿En qué medida pudiera ser útil en la formación del economista abordar este tipo de temáticas?: “Yo lo trasladaría en otro sentido, éste, es decir, yo creo que el conflicto se puede manejar sin que uno participe en ninguna actividad en que le enseñen, o le instruyan, sino que el conflicto tú lo puedes manejar en la medida en que tienes una capacidad reflexiva sobre los problemas, una capacidad analítica y eso te permite ver con mayor calma las situaciones. Y te permite ver que una política económica, por ejemplo, no tiene por qué ser objeto de un conflicto, éste, sino que es posible, es necesario negociar que, la política, en general, incluyendo lo económico, incluyendo otros ámbitos, tiene que resolverse a través de la negociación. Eh, y, y creo que, éste, y creo que eso sin que esté explícitamente planteado, se va como incorporando o asimilando en la medida en que uno va comprendiendo ese proceso. Pero, tengo la impresión de que en la escuela de economía y así creo que en otras escuelas, ésta tendencia a la indiferencia, ésta tendencia un poco al, como a actuar por inercia, nos ha llevado a una situación en la que, mmm, no hay preocupación por realmente fomentar ese espíritu analítico-reflexivo, por el debate, eh. Yo tuve en mi última, mi último semestre, el último semestre en la asignatura Historia Económica de Venezuela, tuve el grupo de mayor capacidad de reflexión de toda mi carrera

docente que llega a los cuarenta años, porque yo comencé en la Argentina y... empezando, ¿no?, en la enseñanza media, en, éste, pregrado y postgrado, eh, a lo largo de todo ese tiempo. Y te puedo decir que fue el grupo que más me impresionó en todos mis cuarenta años de actividad docente. Y fue ahora, fue ahora, después de que yo, durante semestres, me he quejado que 'ay, que son malos, que el nivel... etc.' Y, gente que me dejaba muy sorprendida porque habían, tenían conocimiento de literatura, de tu nombrar Pasajero de Truman, de un estudiante decir 'ah, sí, Francisco Suniaga' y a mí ya me dejaba sorprendida porque eso era como too much. Éste, y entonces el otro hablando de la eurozona en unas discusiones, 10 manos levantadas al mismo tiempo, este, te digo... y perdón, además, no solamente porque fueran, éste, buenos habladores, sino porque leían los materiales, discutían los materiales y veían en los materiales aspectos que a mí me sorprendían, que realmente vieran. Bueno, ése espíritu reflexivo, éste, que no es fácil de conseguir, también se puede fomentar a través de lecturas, de trabajos, que se hacen y que te llevan un poco a tener que meterte en esa maraña de información y jerarquizar, y escribir, en fin... y pensar, sobre todo pensar. Y creo que ésa no es la práctica de los demás profesores; los demás profesores, por falta de tiempo o por muchísimas razones, no suelen hacerlo porque temen que los trabajos que vayan a entregar sean simplemente copia de internet, cosa que ocurre frecuentemente, lo único es que uno tiene que ser como muy creativo para, para inventar temas de trabajo que no sean copiables porque no están escritos. Con todo, siempre vas a encontrar, éste, el otro elemento, pero uno debe ser cuidadoso. Bueno, a lo que voy es que, para fomentar ese espíritu de esa reflexión, que yo te estoy diciendo que por lo tanto te lleva también a ver las cosas con más calma y por lo tanto, con un espíritu si tú quieres de negociación, en el sentido de buscar un poco cómo, cómo resolver las cosas pero no en puntos extremos, eso no se fomenta en la escuela. Y creo que, éste, justamente hay un descenso en el nivel de, de lo que se está dictando allá, éste, de los profesores que ya por jubilarse y creo que estarán en agotamiento y cansancio, éste, otros que son demasiado nuevos y no tienen todavía mucha experiencia. Este y porque por, como ya nadie quiere ser profesor, entonces el ingreso de los profesores que hay no es precisamente de lo mejor. Entonces, creo que la preparación para eso en forma indirecta y no explícita está no muy bien manejada; es posible que sí existan asignaturas que yo no conozco todos los profesores, hay muchos profesores nuevos, que tienen esa capacidad mucho más, éste... digamos, eh, ha pasado la época de aquellos grandes, éste, profesores que había de economía, que, que, bueno, una generación muy especial, que era una generación que ya ahora son hombres son todos de 70, 80 años, si es que no, este, han muerto, tipo Armando Córdova; es decir, nuestras grandes figuras, te estoy hablando exclusivamente de economía, eh, ya han pasado, eh, pero...y que fueron justamente hombres que tuvieron que moverse en medio de épocas tan distintas, éste, de los años 60, 70, incluso algunos de los 50, eh, y que llegaron a tener entonces esa capacidad de reflexión. Y creo que, éste, la negociación está muy vinculada a ese punto que es la reflexión. Es decir, no puede haber negociación sin reflexión".

¿En qué medida consideras que la escuela de economía y la facultad le están proveyendo a nuestros estudiantes de ese espacio de experiencias para

desarrollarse como ciudadanos y como demócratas?: "Bueno, no sé, hay un ámbito en el cual, tal vez, sí se puedan desarrollar, no creo que lo hagan tanto a nivel de lo que es la parte académica, pero, éste [cuando hablas de la parte académica te refieres a lo curricular] "a lo curricular, sí. Pero tal vez ese espacio del co-gobierno, en consejo de escuela, facultad, centro de estudiantes, son espacios que yo creo que son de mayor aprendizaje para los estudiantes, en el sentido, incluso cuando se presentan situaciones de conflicto como los que se están presentando, ¿no?, éste, en este caso concreto de la escuela de trabajo social. Eh, pero, creo que son, son los espacios que te permiten ese aprendizaje por observación, además, aunque no sean protagonistas de, de ninguno de, del centro de estudiantes, que no tengan cargos, pero el hecho de estar en un entorno, un poco de observar, creo que es importante y, éste, es importante en cuanto a esa experiencia que también, ellos observen que el docente no es simplemente un docente autoritario, que plantea 'éste es el conocimiento tal, y bueno, esto es lo que yo digo', sino que les dé la posibilidad de ampliar, pues, el espectro de, de lecturas, y demás, como para que se pueda hacer una valoración más amplia, y creo que eso sí puede ayudar. No tengo... yo tengo la impresión de que, mmm, que es una escuela como demasiado técnica en algunos aspectos, entonces ese tecnicismo hace que esos aspectos que tú estás planteando justamente se pierdan. Una asignatura como la mía es distinta, porque tiene una mayor posibilidad, bueno, todas, creo que todas la pueden tener, creo que todas las pueden tener, pero creo que muchos... el economista tiende a ser muy técnico, y , eh, ése, esa tendencia a lo técnico y verlo todo a partir de determinadas variables hace que se pierda una visión de lo social y al perderse la visión de lo social, se pierde entonces también esa capacidad de, éste, de considerarse que somos ciudadanos y que tenemos un papel dentro de la sociedad. Eh, eh, de modo que, este, creo que se pierde por ese exceso de tecnicismo, ése, esa podría ser una pequeña conclusión que yo pudiera darte en ese campo, reflexionando ahora, no, de por qué. No es que sean malos profesores, en el sentido de que están dando lo que no es, no, son buenos profesores pero se atienen a esto, esto es macro y, y nosotros no nos salimos de ahí, y esto queda como que, es un ámbito teórico que queda totalmente separado de lo que es la sociedad".

¿En qué medida consideras que en la facultad hay o no expresiones de un espíritu democrático? (casos de la consulta, colectivos como vanguardia) ¿qué otras expresiones podrían ser evidencia de esto?: "Mira, no sé cuánto, éste... tú sabes que hay momentos en que a mí me abrumba este extremismo y la polarización, eh, que hay en nuestra facultad y también en la universidad, pero nuestra facultad es muy particular, ciencias económicas y sociales, posiblemente en humanidades haya algo parecido en el que los políticos, por... repito como te dije antes, la naturaleza de la disciplina te lleva también a que, éste, tenga que ver con determinadas conductas, en medicina pienso que puede ser distinto, a lo mejor no. En el caso de nuestra facultad, noto que hay extremismos, tanto de los sectores que corresponden al chavismo, que utilizan métodos, algunos de ellos, no todos, estos métodos violentos y aquéllos que no lo son y están en otro extremo, en que no admiten el espacio intermedio, no admiten el gris, sino que es o blanco o es negro, y esa falta de matices creo que es lo que, eh, más daño

hace a una democracia, porque precisamente te lleva a posiciones demasiado extremas que, umm, son muy difíciles, de, digamos, de llegar a puntos de acuerdo y entonces entran en cuestiones de descalificación por un lado o por otro. Y entonces, por ejemplo, eh, pareciera que si en determinado momento alguien que corresponde a otra línea política se le ha dado o un rol para que cumpla, en qué se yo representante de facces en tal cosa, bueno, no ya está vendido al otro grupo, ¿me entiendes?, éste, y bueno, no hay una comprensión de que finalmente todos somos profesores de la misma facultad, éste, y que todos tienen iguales derechos; hay mayorías y hay minorías, que para eso se han celebrado unas elecciones, pero, o bueno, no hubo elecciones en este caso. Pero, digamos, uno sabe cómo se manejan aquí, por lo menos, mayorías y minorías. Entonces, hay, como posiciones demasiado irreflexivas, en un sentido o en otro, y de ahí precisamente vanguardia, era o es, ese espacio en el que hay como más el gris, está más el intermedio, se trata de no abandonarse a, a las discusión ésa estéril, de, digamos, de ver absolutamente negativo todo lo que está allí y no tenemos nada que ver con el CELAC, por ejemplo. Fíjate, éste, que cuando yo fui ahora a, a Buenos Aires, fui a CLACSO" (aquí prosigue comentando el caso de clacso y la universidad con su afiliación...) "Además, no creo que esto sea un régimen eterno, éste, y... Y debemos convivir, éste, yo creo que hay que establecer un espacio de convivencia en la que podamos todos aportar algo y de vez en cuando detenernos y hasta conversar, este, y tener alguna idea en común sobre la universidad, aun cuando haya disidencias en otro aspecto. Y finalmente, tampoco es la primera vez que dentro de la universidad hay grupos en diversas posiciones. Aquí hubo épocas, éste, en los 60 y 70, que fueron muy fuertes; eh, no tenían las características, este, posiblemente que los conflictos de éste... aquí una de las partes tiene un gran poder de fuerza y de fuego, éste, que no era la situación de aquel entonces. Una cosa es que sea la policía que arroje una bomba lacrimógena y otra es que sea un grupo de estudiantes, psedo-estudiantes o infiltrados que lo hagan, ¿no?, cambia un poco la tónica. A lo que voy, es que es posible de pronto encontrar algunos puentes de, de la facultad o de la universidad hacia afuera, es necesario buscarlos, pero es necesario tener un cierto nivel de flexibilidad y de allí por ejemplo vanguardia tiene un poco dentro de esa posición, que otros denominan guabino, ser guabino o ser guabinoso, porque está por aquí y por allá. Y que entonces no!!! nosotros tenemos que somos los puros... es decir, aquí no existe que eso de la pureza, es decir, ¿me entiendes?. Ese tipo de posiciones son posiciones absolutamente negativas, porque es que el guabino entonces él se mueve entre dos aguas. Pero para mí, en todo caso, una persona guabina si yo la tuviera que definir, es una persona que tú nunca sabes cuál es su verdadera faceta, ¿no?, y aquí se interpreta como una persona que, éste, puede tender puentes hacia uno y otro lado. En el fondo, Víctor Rago siempre ha tenido una posición mucho más flexible, más amplia, en este sentido, y eso le generó... bueno, hubo conflictos en la etapa de él, conflictos fuertes, como, como de costumbre con trabajo social, éste, con algunos casos creo que sociología, bueno en sus largos períodos de decanato tuvo experiencias muy diversas, pero al mismo tiempo también, este, él es visto como una figura de amplitud, como una figura de amplitud y creo que eso es lo que tenemos que hacer. Y, eh, creo que es posible hacer; no obstante, creo que todavía perviven muchos elementos o demasiados que están en un extremo o

que están en el otro, y con los cuales a veces es muy difícil... a mí, en la escuela me ha costado con los más irreductibles, ¿no?, con los tipo dueños de la verdad, cosas por el estilo"

"Fíjate tú, el día de las elecciones estudiantiles en la escuela de economía, éste, yo fui a la hora de cierre porque yo siempre estoy a la hora de cierre, muy excepcionalmente no lo he hecho. Éste, y siempre me comprometo con una profesora que me da la cola después, porque claro uno sale muy tarde. Aquel día, a pesar de todas las diferencias que hay entre chavistas y no chavistas, yo noté a partir de las 6 de la tarde que estuve allí, que había un ambiente muy cordial, con algunas tensiones de gente que son las normales en una elección; que había un ambiente muy cordial, pero no hubo una sola consigna política, nada... tú sabes, sus chuletas, en fin, lo normal en ese tipo de elecciones. Éste, cuando se llegó la hora del conteo de las boletas, los conteos, se hizo perfectamente y éste, cuando salimos del edificio con las urnas, esperaba un vehículo de seguridad, y se montó un profesor, unos representantes de planchas que se fueron con el vehículo y el resto, que éramos alrededor de 60, dos profesoras y los estudiantes, empezamos a marchar hacia la plaza del rectorado con, éste, lo siguiente: 'economía U! economía U!'. A nadie, ni a uno solo de los estudiantes y allí estaban representadas planchas diversas, se le ocurrió una sola consigna política. Era la escuela de economía. Y a mí me emocionó el estar marchando de alguna manera con los estudiantes, con, éste, esa única voz. Claro, ello se interrumpió rápidamente cuando el vehículo regreso como loco, dando vueltas así, porque lo habían repelido a tiros cuando llegaron a la plaza del rectorado. Y después cuando llegaron los encapuchados, que la profesora Ana y yo quedamos afuera porque estábamos hablando con la gente de seguridad, quedaron encerrados chavistas y no chavistas. Y tuvieron que ayudarse unos a otros, éste, en ese momento. Y ahí hubo un espacio de convivencia. Y yo, esto te lo quiero relatar, porque a mí me resultó gratificante ver que todos esos muchachos que pensaban distinto, íbamos todos juntos, y, éste, después surgieron algunos problemas pero bueno, eso, éste, es otra cosa, éste, a raíz de que uno de los muchachos lo vinieron a buscar y salió, y se salvó de toda la cosa, y surgieron suspicacias allí, pero eso es otra cuestión... Eh, éste, pero el hecho es que allí hubo un momento de convivencia, entre todos entendieron 'bueno las elecciones, ahora vamos a ver que... el conteo'. Y era el 'Economía U!!!, porque en otro momento a alguien se le hubiera ocurrido... yo pensé 'ahora alguien va a comenzar con algún grito de ¿me entiendes?... éste, nada, nada de eso. Nada de eso, todo lo contrario. Y me pareció de un civismo, ahí realmente me pareció que estaban funcionando como ciudadanos, que partió de un aprendizaje que tal vez, éste, eh, no fue por la escuela de economía en sí, sino que, no sé, la propia dinámica de la situación que estamos viviendo, éste, los llevó a comportarse de esa manera, pero había otros grupos que no estaban interesados en esa convivencia, en ese estilo, pero fuera de la escuela, no eran de la escuela. O por lo menos suponemos que no eran de la escuela. Entonces, te quería comentar eso porque ésa es una experiencia bonita, ésa es una experiencia linda, éste, de los muchachos. El, el haberse comportado de esa manera, ¿ves?, y como te dije, allí estaban todos".

Informante 6
(entrevista realizada el 23 de enero de 2012)

¿Qué es para ti un conflicto? ¿cómo defines este término?: "Conflicto, la entendería como, éste, dos intereses o dos ideas contrapuestas sobre un mismo objetivo. O sea, habría conflicto al, por ejemplo, dos personas querer, querer la misma manzana, el mismo espacio, el mismo horario; o sea, allí habría un conflicto".

¿Como te sientes al tener que abordar un conflicto?: "Sobre todo depende mucho del rol en que juegue. Por ejemplo, en el seno de la comisión de plan estratégico, por ejemplo, siempre hay conflictos sobre todo, eh, cuando la discusión es lo que debe privar entre lo central y lo descentralizado de las facultades. Entonces, ahí normalmente asumo la posición, una posición institucional, entonces trato de defender los intereses de la institución, entendiendo que soy el secretario de la comisión de plan estratégico que está velando por un lineamiento organizado de una universidad. Como miembro del personal docente de aquí de la escuela, son pocas las veces que me han tocado conflictos, normalmente son en reuniones de cátedra y departamentos, en las que estamos tratando de compartir y ver cómo, cómo se define una programación académica o ver cómo se hace una revisión del programa. Y ahí normalmente, bueno, se respeta la jerarquía académica, donde el más, el de mayor antigüedad y mayor escalafón tiene prioridad, tiene mayor criterio, por lo tanto se obedece, se obedece a ese tipo de principios".

¿Cómo clasificarías o categorizarías los conflictos que tienen lugar en la escuela y la faces?: "Habría un conflicto académico, por un lado, habría un conflicto administrativo, porque es parte de la naturaleza de la universidad, como administración pública es una administración bastante engorrosa, lenta, torpe y eso genera enormemente conflictos" [te refieres a los procedimientos administrativos?] "a los procedimientos administrativos. Y el tercero, éste, un conflicto político que, que, que es naturaleza del entorno en que se vive y que permea a las posiciones personales de los individuos que hacemos vida en la comunidad".

¿Qué relación existe para ti entre conflicto y violencia?: "Sí, necesariamente la violencia, éste, es generada por un conflicto; no todo conflicto tiene por qué ser violento, o sea, está en la capacidad de las personas de, de saber mediar, de saber hablar, de saber resolver un conflicto, pero normalmente la violencia, eh, nace de un conflicto no solucionado, de un conflicto que ha generado, probablemente, algún tipo de, de insatisfacción, o de, o de menoscabo a una de las partes, o sea, esta parte normalmente tiene como respuesta, no normalmente, no debería ser lo normal, pero tiene por respuesta la violencia".

¿Se han presentado hechos de violencia en la escuela o en la facultad que pudieras relatar?: "Sí, esta facultad tiene la naturaleza de ser una, una, una facultad bastante conflictiva. Primero por ser del área de las ciencias sociales, en

donde todo, todo es muy relativo, eh, es muy permeable la conducta humana, a diferencia de lo que pueden ser las facultades de las ciencias exactas, que aunque hay conflictos los conflictos académicos, eh, realmente son muy pocos; aquí hay por esa flexibilidad quizás, hay mayor espacio para esos, para esos conflictos y para mayores, y sobre todo para conflictos políticos. He presenciado desde discusiones a nivel estudiantil, peleas a nivel estudiantil, violencia a nivel estudiantil; conflictos a nivel profesoral, conflictos académicos que están, están de repente, eh, enmarcados también en una posición, en una posición política y lo he vivido en reuniones de cátedras y departamentos; y tanto la escuela como la facultad es un espacio por naturaleza conflictiva que en algunos momentos llega a ser violencia".

¿Tu dirías que en la escuela y en la facultad disponemos de mecanismos para abordar los conflictos?: "Digamos, no están, eh, dispuestas ad hoc, o sea, no son, no son hechas para la ocasión de atender la violencia. Hay, hay una vida institucional, hay un organismo institucional que responde a la atención de, de este tipo de conflictos porque son su competencia. Por ejemplo, tenemos un consejo de escuela que atiende cualquier, cualquier incidente conflictivo o cualquier caso de violencia dentro de la comunidad. Igualmente, tenemos un consejo de facultad que últimamente ha estado muy activo con respecto al tema, eh, al tema de la violencia".

¿Cómo evalúas la eficacia en el funcionamiento de estas instancias?: "Ehh, limitada, muy limitada. Sobre todo porque, ehh, si bien, éste, son las, los competentes para atender este tipo de cosas, no son, no son naturalmente sus funciones. Estos cuerpos son de deliberación académica y dentro de la deliberación académica se permiten, bueno, resolver conflictos de orden, de orden personal o de orden institucional. Pero no son unas comisiones encar... no son, no son su naturaleza atender, por ejemplo, el nivel de conflictividad o la resolución de conflictos dentro de la comunidad".

¿En qué medida crees que la escuela y la facultad proveen a los miembros de la comunidad de experiencias para aprender a ser ciudadanos-demócratas?: "Bueno, creo que sobre todo se ve a nivel estudiantil dentro de la escuela de estudios internacionales. Eh, yo tuve la experiencia de ser representante estudiantil y de tener una vida política activa, eh, en mi época de estudiante, eh, lo que me ha llevado incluso hasta hoy en día a mantener los lazos, siendo profesor, en estos 5 años de experiencia que tengo de profesor; yyyy, yo comulgo firmemente con esa idea de que la universidad es muchísimo más la educación de vivencia, la educación de formación de ciudadanía que, que la formación del rol de profesional. O sea, digamos incluso un 40-60 favoreciendo en su mayoría a la formación ciudadana que tiene la persona. En la formación ciudadana se da también, se da la participación política, pero también se dan convivencias que por ser de interés público se convierten en un acto político, más que del propio ejercicio de la militancia, sino de, eh, de la convivencia y, y, la, la definición de valores, y de, y de, y de conductas morales, pero de la universidad y que trasciende a toda la sociedad. Aquí la escuela es una escuela muy rica en actividades fuera del salón de clases, por lo tanto es una, una escuela que tiene

una fortaleza en esa formación ciudadana; no solo a nivel de, de participación estudiantil y política estudiantil, sino también a través de otro, otro tipo de interrelaciones por ejemplo los modelos de naciones unidas, los modelos... los de... los cubles de debate que, le da, le dan una formación en, en herramientas como de debate público, de debate parlamentario, de seguimiento de normas, además también le dan todo, todo relacionamiento interpersonal y una capacidad de investigación que trasciende al aula de clase. Yo creo que en la escuela de estudios internacionales, eh, hay un amplio espacio que permite el desarrollo de este criterio, de ese criterio que tú estás investigando".

A nivel curricular, ¿cómo evalúas el grado en que los estudiantes de la escuela reciben formación en procedimientos para abordar situaciones de conflicto?: "Bueno, es una materia, en la malla curricular de la, de la escuela hay una parte bastante marcada en todo lo que es, en el marco de las teorías de las relaciones internacionales, todo lo que es el conflicto. O sea, la historia de las relaciones internacionales está, está expuesta en debates y los debates, eh, llevan intrínseco un conflicto en la definición de una realidad. Y así, así tanto lo ves en la, en la propia materia de la, de la teoría de las relaciones internacionales, como en el resto de las materias, por ejemplo la Historia de las Relaciones Internacionales está aplicada en la historia del conflicto político y las relaciones de los Estados a lo largo de la historia; desde el punto de vista económico, también se ve cuál es, cuál es el conflicto de intereses y cuál es, quizás la contraparte del conflicto, también la cooperación que pueda existir entre los países para alcanzar objetivos, objetivos superiores. Creo que igual en el, en el campo jurídico, también existe por naturaleza un conflicto jurídico que, éste, que permite exponer dentro de la malla curricular, esta, esta visión de conflictos y de, y de avances en materia de conflictos".

Entiendo por lo que dices que el tema del conflicto permea el currículo de la carrera, pero si nos vamos a herramientas concretas ¿hasta qué punto eso está incluido en el currículo de esta escuela?: "Eh, digamos, incipientemente, en Negociación, es una materia que ofrece herramientas, herramientas útiles para la resolución de conflictos. La atención, la identificación, la resolución... ofrece herramientas técnicas, apoyadas en sustentamientos teóricos, que, que la ofrece al estudiante, no de una manera muuuuy profunda y desarrollada y elaborada, porque es solo una materia de toda la malla curricular, pero, pero sí le ofrece un, un espacio para desarrollar esas herramientas".

¿En qué medida crees que sea conveniente que este tipo de materias estén incluidas en las distintas escuelas que forman parte de la facultad?: "Totalmente de acuerdo, sobre todo un esfuerzo que está realizando la universidad central, y ahí me pongo mi sombrerito de plan estratégico, de esa, de ese criterio de la reestructuración y redefinición de los planes de estudios por perfiles por competencias, entendiéndolo que, eh, la educación moderna, la educación superior sobre, todo habla de los cuatro saberes, que es saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. Digamos, en estos, en estos, eh, está en los cuatro saberes el tema de saber convivir, saber relacionarse, es sumamente importante, incluso un lineamiento que estamos asumiendo en la universidad y

sería realmente interesante que se desarrollara para no solo la escuela de estudios internacionales, sino para la facultad".

Informante 7

(entrevista realizada el 24 de enero de 2012)

¿Cómo definirías la palabra conflicto: "Eh, vamos a ver. Entiendo que, conflicto puede ser una situación de confrontación o de desavenencia, entre, bueno puede ser grupos, puede ser personas, puede ser situaciones, ¿ok?, entre las cuales habrá que mediar, de manera de superar lo que pudiera ser ése, ése, ese conflicto".

¿Qué relación estableces tú entre conflicto y violencia?: "Uhhh, el conflicto para mí puede llevar a una situación de violencia, si ese conflicto no se sabe, como diría, no se sabe tratar de manera que no se desarrolle en lo que pudieran ser términos violentos. ¿Qué haría falta para ello?, bueno, obviamente en una situación de conflicto, dependiendo cuál también, cuál tipo de conflicto, en una situación de conflicto debe haber mediación, debe haber diálogo y tolerancia frente a eso, y sobre todo reconocimiento de las posibles diferencias que se estén dando en esa situación de conflicto. No lograr eso es lo que pienso que pudiera llevar, entonces, a un clima de mayor violencia o a una situación de violencia más drástica, pues".

¿Cómo te sientes cuando tienes que abordar un conflicto?: "Me siento mal (risas), entiéndase, nadie puede obviamente sentirse bien en una situación de conflicto. Ehmmm, quizás mi experiencia, sobre todo en la escuela donde se han presentado divergencias básicamente por, eh, situaciones de poder, situaciones políticas, ¿ok?, básicamente creo que ha sido la de intentar una mediación entre estos, entre estos grupos, básicamente. Eso no quiere decir que yo, eh, particularmente no tenga tendencia hacia, hacia, no un sector, pero sí hacia una forma de pensar o ver las cosas, ¿ok?, pero, eh, al mismo tiempo puedo reconocer, creo yo, puedo reconocer el, la labor o lo que otros grupos hayan realizado que considero son justos y que por el simple hecho de que se pertenezca a un grupo determinado esto no le sea reconocido. Entonces, ¿cómo me siento?, me siento mal, frente a eso. Pero siempre en lo posible intentando lograr llegar a acuerdos y lograr superar eso. ¿Qué se consigue?, mira no, la mayoría de las veces es muy difícil porque incluso cuando a primeras pareciera que eso se ha logrado y pareciera que ese conflicto se ha superado, resulta que no es así. Porque cuando estas personas o estos grupos, eh, salen de ese momento en que esto se discutió, bueno, vuelven digamos que a la misma situación de confrontación y de diferencia".

Tú has señalado que en la escuela de antropología hay conflictos de poder, políticos ¿qué otro tipo de conflictos crees tú que se presentan en la escuela y en la facultad?: "Personales, ehh, entre estudiantes, también, y entre los mismos docentes"

¿Cuáles consideras tú que pudieran ser las motivaciones de estos conflictos personales, fuera de la variable política que comentaste?: "En mi escuela es, porque mi escuela, creo yo, dentro de la facultad es una escuela muy, muy peculiar. O sea, es una escuela que a lo interno más bien está conformada por 4 escuelas distintas. ¿Por qué digo esto?, porque la antropología, y en el caso de Venezuela y de la única escuela que aún tenemos que es la de la UCV tiene 4 grandes especializaciones, pudiéramos decir, o ramas, que son, eh, lingüística, social, física y arqueología. Y cada una de ellas responde, incluso, a una visión de la antropología; y en mi escuela digamos que no se ha logrado, realmente, una visión de integralidad de, eh, lo que pudiera ser un antropólogo o antropóloga. Entonces eso lleva a que haya diferencias y reales conflictos entre estas cuatro escuelas, entre comillas. Pero, eso es lo que, lo que suele pasar en antropología. Y algunas veces, y ahí tengo que volver a lo, a la situación de poder, hay una suerte de preeminencia de una de estos, de estas ramas sobre el resto. Entonces eso ha generado y sigue generando confrontaciones duras dentro, dentro de la escuela".

Y a nivel de la facultad, ¿qué radiografías haces de los conflictos que están presentes en faces?: "Eh, pudiera decir que, que son similares, similares en cuanto a lo que tiene que ver la coyuntura política. O sea, sabemos que hay diferencias entre grupos que son visibles, que son tangibles, uno casi que las puede tocar a veces porque están ahí, entonces... Y eso se da también al menos en mi escuela e imagino que en las otras escuelas también; que incluso en esas diferencias hay grupos que son mucho más radicales que otros y, eh, eso se nota en la facultad, o eso se reproduce en, en, en lo que uno pudiera ver la facultad como forma de, de organización, o coordinación, o incluso de gobierno de esa facultad y de esas 7 escuelas que la integran. Entonces, eso allí se visualiza y, y uno lo vive por ejemplo en el consejo de facultad, donde estoy ahora".

¿Cómo ha sido tu experiencia en el consejo de facultad en este sentido?: "Mi experiencia ha sido buena, a diferencia de otros que a veces, eh, pueden decir que no, yo he disfrutado mi, mi situación de consejera en este momento; algo que no esperaba llegar a ser consejera, pero para nada, para mí eso fue inesperado realmente y, y lo he disfrutado mucho porque, primero, porque, bueno, eh, creo que he tenido la posibilidad de tener una voz en ese, en ese lugar, en ese escenario. Una voz que muchas veces discrepa incluso de todos los que están allí, incluido el grupo con el cual llegué, ¿ok?. Eh, pero eso me ha permitido además conocer otra realidad de la facultad que para mí era desconocida, porque bueno mi labor central era la docencia y la investigación; me ha permitido además conocer situaciones de las escuelas, situaciones de los docentes y estudiantes que me eran totalmente desconocidas también. Ehm, me ha permitido, eh, igualmente yo diría que, yo no sé si ese es el término Malena, pero tomar una experiencia incluso política que no tenía, porque no... mi, mi objetivos, digamos, no era, no era la política, o sea, para nada... creo que todos somos políticos, pero quiero decir bueno la política que cotidianamente se maneja, o sea, nunca estuve metida en eso, pero necesariamente llegar a un lugar como ése, bueno, supone una discusión y una, eh, formarse políticamente para poder enfrentar eso, para poder discutirlo".

¿En qué medida crees que en antropología y la faces disponemos de mecanismos para abordar las situaciones de conflicto que se presentan, cualquiera sea su naturaleza?: "Creo que no disponemos; eso es lo que ha sido mi, mi experiencia hasta ahora. Creo que también ha habido, o hay ganas de personas de hacerlo y de poder, eh, enfrentar eso, y de poder buscar soluciones, pero creo que no hemos sabido hacerlo":

¿Qué papel juegan entonces en ese sentido instancias como las jefaturas de cátedra, departamentos, los consejos de escuela y el consejo de facultad?: "Yo puedo hablarte de mi departamento, porque es donde, donde digamos actúo. Y ciertamente mi experiencia ha sido en estos dos últimos años que ha bajado mucho la situación de, de conflicto que había. Y en el caso de este departamento que es el de Etnología y Antropología Social, creo que el, el conflicto central, y tengo que volver a lo político porque eso siempre está ahí, hay una, hay una diferencia política importante entre, entre bueno quienes integramos ese departamento. Pero al mismo tiempo hay diferencias personales, también, que inciden muchísimo en algunos de los conflictos que se han presentado y que son diferencias académicas, también. Lo académico se mezcla totalmente. Sin embargo, yo, pudiera decir que en los últimos dos años eso ha bajado un poco, se ha logrado incluso un trabajo conjunto a favor de ese departamento y obviamente a favor de la escuela, porque eso repercute en, en la escuela y en la formación de los estudiantes que creo que es lo que uno busca. En el consejo de escuela, que mi estancia allí es reciente porque es desde que soy jefe de departamento, dentro de poco cumpliré dos años, se me han pasado volando, ehm, ha sido... ay, yo no sé cómo decírtelo!... Pero es que es una gestión casi que inocua, la que ha habido en la escuela. Debo, debo confesarlo. Que además se produjo a raíz de un, de un grave conflicto en la escuela, antes de lo que fue el nombramiento en la dirección y que tuvo que ver con el proceso, no de consulta que se dio en la escuela y que en el momento fue eliminado aun cuando ya se había hecho todo el proceso, y al final, bueno, se tomó una decisión en facultad a partir de unas firmas para nombrar a este, a, a este profesor en la dirección. Y eso llevó, obviamente, a una fractura, causó una fractura realmente en la escuela. Como eso ya va, casi para tres años, si no cuento mal, que esto pasó, bueno, digamos que eso está subterráneo, ahora, no es que no existe, está ahí, latente, ¿ok?, y de vez en cuando surge algún, eh, detonante, pues, y algún fuego artificial, pero sigue, sigue ahí latente y subterráneo, ¿ok?. Y ha habido intentos, si se quiere en consejo de escuela, de sobre todo darle buena marcha a la escuela; confieso que académicamente no hemos hecho mucho y básicamente lo que se han hecho son cosas administrativas, y por eso uno dice la escuela sigue funcionando, igual que funcionaría otra escuela, igual que funcionaría la propia facultad. Pero, ehm, a veces temo que en algún momento eso va, va a, a, a colisionar... a veces me parece que puede en algún momento detonar. Porque hay como, ¿sabes?, como bueno la gente está junta, nos tratamos muy bien, muy amablemente, pero, bueno...no, no, no es lo más real".

¿En qué medida crees que sería conveniente que en las distintas carreras de esta facultad hubiera formación específica en abordaje de conflictos?: "Me parecería importantísimo. Es más, yo creo que es necesario. Es que es fundamental, y creo que, que en todas las carreras de la facultad. Seguramente hay unas más llamadas a, las de la vertiente más social, diría yo. Eh, no estoy relegando las otras, ¿ok?, pero creo que aquéllas, eh, más llamadas hacia lo social deberían también estar más llamadas a formarse para esto. Pero no solo para lo interno de la facultad, o incluso de la universidad. Yo creo que, que, eh, esa formación, eh, se proyectaría también hacia afuera, en el campo laboral y obviamente en el campo donde estos nuevos egresados con esa formación pudieran desarrollarse. Y sería una forma de proyectar también, ¿ok?, la propia facultad y nuestras propias carreras y las ciencias sociales, que a eso estamos llamadas"

En tu conocimiento de la malla curricular de la escuela, ¿está presente este tema de algún modo?: "No, no que yo sepa"

¿Cuál es para ti la relación entre democracia y conflicto?: "Ay Dios! Es que no sé, no sé, que, que... yo entendería que en un contexto democrático existen conflictos, lo que entendería es que la democracia o el sentido de lo que puede ser, eh, lo democrático, pudiera llevarnos a una posibilidad de solución de estos conflictos, si además la, la democracia, al menos como yo la veo, a veces un poco ideal, si la democracia nos lleva a una visión y, y a un actuar de tolerancia, de mediación y de diálogo de estos conflictos. Entonces, para mí sería el escenario democrático incluso el ideal para poder superar esto. A lo mejor soy muy idealista..."

¿En qué medida crees que la escuela de antropología y la faces nos provee de experiencias para formarnos como ciudadanos-demócratas?: "Ay María Elena, yo lamento decir que no, que en mi escuela no... y en la facultad... es que, yo no puedo hablar de la facultad de manera general porque desconozco realidades por ejemplo de otras escuelas y desconozco realidades de otros docentes, incluso estudiantes, entonces pues no puedo hablar en general de la facultad; puedo hablar de mi escuela y creo que no, que eso no se promueve, que eso no se en líneas generales desde la escuela. Lo que sí creo es que probablemente, ehm, en algunos docente e incluso en algunas asignaturas, ¿ok?, hay, hay una posibilidad de formación para eso. Pero es mínima, o sea, si no es integral, si no es en este caso una línea de la escuela, bueno, es muy difícil que cale, que cale en todos, pues". [es decir que habría así como una carencia de una política institucional, por decirlo de alguna manera, que permita que eso sea así] "Tal cual"

¿En qué medida a pesar de esa carencia crees tú que hay o no signos, concretamente en tu escuela de querer encauzar la vida académica por cauces democráticos (referencia a la consulta, a vanguardia). Podríamos considera estos ejemplos como expresión de la existencia de un músculo democrático en la facultad?: "Sí, sí, para mí sí. Ehm, el que en la facultad se haya comenzado a hacer la consulta, y en mi escuela la primera si no recuerdo mal fue en el año 2005, ehh, bueno, para mí es un valor democrático y necesario, además, ¿ok?. La posibilidad de, de que toda la escuela, eh, cuando uno dice toda habla en

términos generales, obviamente que nunca todos van... eh, eh, por distintas razones, pero que eso se lograra y que todos pudiéramos participar en esa primera consulta que se hizo en la escuela, bueno, para mí, primero soy defensora de la consulta, o sea, yo creo que quien llegue a un cargo, en este caso de dirección de mi escuela, debe ser vía consulta, donde todos, tanto docentes, como estudiantes y nosotros incluso con los empleados, podamos participar para la designación de esa, de esa persona, sea quien sea, al final, quien gane, ¿ok?. Y, y, bueno, eh, el hecho que además hayan surgido grupos, no solo como vanguardia, yo sé que hay otros y los hay a nivel de los estudiantes, a nivel de los docentes y a quienes integran docentes y estudiantes, realmente para mí ha sido una apertura hacia esa posible formación política distinto, de un académico distinto, un académico que además es ciudadano, un académico que además es político y que está abriendo nuevas alternativas, nuevas perspectivas en la facultad; y que yo espero que en la universidad también" [conectando esto con lo que decías antes, quizás no hay esa política institucional pero la propia comunidad lo va gestando...] "lo va haciendo, tal cual. Y tal vez sea lo mejor, no sé, si sale de la propia comunidad. O, tal vez sería bueno, que fueran las dos cosas, pero bueno eso noo... no sé, pues".

Informante 8

(entrevista realizada el 31 de enero de 2012)

¿Cómo defines el término conflicto?: "Una definición de conflicto como tal...yo creo que es cuando se generan, se generan tensiones que pueden, que pueden digamos alterar el funcionamiento de la sociedad como tal, ¿no?. O sea, esos pocos que son... que pueden convertirse en... en peleas, en agresiones, en insultos, etc., dentro de la comunidad y que, bueno, digamos alteran el correcto funcionamiento de las sociedades, el entendimiento, y todo eso".

¿Qué relación crees tú que existe entre conflicto y violencia, si es que están relacionados?: "Bueno, indudablemente esos hechos... ¿puedo hablar específicamente del caso de aquí en la universidad?...la situación de conflictividad en la universidad a nivel político genera indudablemente hechos de violencia, hablo específicamente de la... en estudios internacionales llevamos una, una comunidad, así digamos, equilibrada entre los factores políticos que hacemos vida aquí, que son las distintas tendencia, pero hay casos como los de la escuela de trabajo social, que indudablemente el conflicto político ha llevado a que ocurran hechos de violencia. Aquí en estudios internacionales hubo un hecho de violencia, producto también del conflicto, una, una o dos semanas antes de las elecciones, estaban los muchachos sentados allí, en la, en la entrada del centro de estudiantes y llegaron un grupo de personas y los golpearon sin mediar palabras. O sea, eso es parte también de, de toda esa situación, esos hechos generados por toda esa situación de conflicto que está desencadenada directamente por la política nacional, por la dicotomía de la política nacional que estamos viviendo en la actualidad y que se ha inmiscuido directamente en la vida universitaria".

Aparte de esos conflictos que tienen motivación política, ¿qué otro tipo de conflictos dirías que hay en eei y faces?: "¿Qué otro tipo de conflictos?... ¿De cualquier naturaleza? [sí] "Que yo sep... me remito siempre tal vez al... a los conflictos, los conflictos generados por el hecho político, pero ¿qué otro tipo de conflictos aquí en la escuela?... Tal vez podría ser una especie de conflicto, sí, la situación que se genera por, en los pasillos por el ruido, éste, que eso genera, eh, también cierta tensión con respecto, cuando estamos afuera, cuando estamos adentro, un profesor sale, nos reclama, éste, todo eso también podría ser un conflicto que también ha, digamos, altera un poquito el correcto funcionamiento de la escuela, porque claro uno está en el pasillo hablando, haciendo cualquier otro tipo de actividad que no es estudiando, entonces eso altera, altera el desarrollo de la clase que está dentro del salón de clases" [digamos, pudiéramos denominar a este tipo de situaciones como derivadas de la convivencia] "sí, exacto, totalmente derivadas de la convivencia también".

Y digamos situaciones de índole académica, por ejemplo por distintas visiones respecto al pensum o situaciones entre profesores y estudiantes, ¿conoces algo que pudieras comentar?: "Bueno, siempre se (inintendible)... he escuchado, o sea, todo el tiempo, eh, que he tenido en la representación estudiantil sí he escuchado varios casos. Alguno comenzandito, llegandito a la escuela, hubo un caso de un profesor que agredió una estudiante porque supuestamente, que se estaba copiando, no... la verdad creo que nunca se aclaró la situación, parece que los dos tuvieron un poco de culpa en el hecho, no sé, como que se...se... se, como que se estabilizó la situación en ese sentido. Éste, siempre hay conflicto más que todo con respecto a los chamos que están en los primeros dos, tres semestres, tal vez porque no conocen el correcto funcionamiento de la universidad, las normas, éste los procedimientos, entonces los profesores siempre tienden como que a querer imponer algunas cosas que no están permitidas y ellos no logran, no saben, pero al final, pero como siempre se dan cuenta es al final del semestre cuando ya no se puede hacer nada. Entonces son esas cosas que pasan generalmente, por lo menos, 'no, que él no me dio el plan de evaluación comenzando y me lo dio ahorita, entonces me cambió la nota, entonces la nota no me da porque no me dio el plan de evaluación', ese tipo de cosas que, que surgen pero en los primeros dos, tres semestres. La cuestión del pensum también ha generado mucho, mucho conflicto; mucho, mucho roce, aquí en la escuela, porque primero se hizo una, una comisión, la comisión parece que estuv...esa comisión que se realizó creo entre 2007 y 2008, yo todavía no había entrado a la escuela, éste, parece que estuvo marcada, muy marcada políticamente, y entonces parece que no dio frutos, no rindió un informe, la comisión se paralizó, entonces intentaron armar otra, otra comisión, pero entonces nadie quería armar una comisión hasta que no se rindiera fruto de la comisión, no sé, no se rindiera el informe de la comisión pasada, entonces también fue como que una especie de roce entre el estudiantado, porque entonces 'no, la comisión está conformada por estudiantes de tal grupo y entonces aquel grupo no la quiere conformar, entonces aquel grupo no hizo nada entonces no quería que se le enturb... se le achacara esa... esa irresponsabilidad de la comisión'; se generó un conflicto, pero yo digo que eso estuvo muy, también, eh, influido por la cuestión, por la cuestión política".

¿De qué mecanismos disponemos en la escuela y la faces para canalizar esas situaciones de conflicto?: "Bueno, por lo menos en el, en el aspecto de la, del conflicto profesor-estudiante, sí están las normas establecidas al respecto, que primero hay que hablar con el profesor, luego con el jefe de departamento, luego con el jefe de cátedra, si no coordinador académico, si no director y bueno si no se lleva a la máxima instancia de la escuela que es el consejo de escuela, que es el que, (inentendible) resolver todo ese tipo de situaciones que no estén estipuladas en la normativa de la escuela. Con respecto al tema del pensum, directamente, éste, creo que se generó un poquito más de, más de, de inestabilidad en ese asunto, porque entonces también se llevó al consejo de escuela, entonces también fue como una especie de pugna 'que yo hice, que no hice, que uds. hicieron, que uds. no hicieron', ahí sí falló... creo que falló un poquito ese mecanismo, ése, esa instancia de resolución de los, de los problemas aquí en la escuela que es el consejo de escuela, creo que sí falló un poquito. Con respecto a lo político, también se puede llevar a las instancias de, a las instancias de co-gobierno como son el consejo de escuela, consejo de facultad y consejo universitario, sin embargo generalmente no tienden a ser muy efectivas para la resolución de esos conflictos. Hemos visto el caso de las agresiones, por lo menos directamente puedo hablar de la que hicimos en, en, que sufrimos aquí en el centro de estudiantes de estudios internacionales, que a la fecha de hoy, 31 de enero, no se ha, no se ha pronunciado ni una sola autoridad al respecto y eso fue hace prácticamente tres meses, eso fue finalizando noviembre. Y no se ha pronunciado ni una autoridad, ni una instancia, ni un ente. El respaldo que recibimos de for... de forma explícita del prof. Arellano y del prof. Angarita como autoridades de la escuela, de rechazar este tipo de situaciones, pero de la máxima instancia que es el consejo de escuela, el consejo de facultad, del consejo universitario, ninguna de las tres instancias se ha pronunciado".

¿Qué rol juega entonces el centro de estudiantes?: "Nosotros somos más que todo, canalizadores, porque técnica, legalmente, legalmente las federaciones y los centros de estudiantes no están constituidas en la, en la, en la ley de universidades, será que es una especie de reglamento... tengo entendido que es una especie de reglamento interno que es en la, en la universidad y nosotros fungimos más bien como catalizadores de los conflictos que se pueden generar dentro de la comunidad estudiantil, con respecto a la, digamos directamente dentro de la comunidad estudiantil, de la comunidad estudiantil con los profesores, como catalizadores directamente, porque aparte una de las funciones principales desde que yo, desde que yo he, he participado en todas estas actividades de representación estudiantil es conocer la normativa, los derechos y los deberes del estudiante como tal y al momento de que ellos acuden a nosotros, nosotros lo que podemos hacer es informarles de cuáles son los procedimientos y acompañarles en todos los procedimientos con el conocimiento que tenemos de la, de las normativas. Directamente para solucionar conflictos creo que no tenemos esa, esa capacidad establ... esa capacidad establecida en las normas y en las leyes".

En el ámbito de lo informal, más allá de las competencias que les establece la norma universitaria, ¿en qué medida en alguna situación el centro de estudiantes pudiera haber adoptado esa posición como de instancia de mediación?: "Hay un problema muy importante, que eso sí constituye creo yo una especie de un, un conflicto directamente que atañe aquí a la escuela que es la situación de los cursos intensivos. Que no están establecidos... que no, que no... hay todo un conflicto con la cuestión de las ideologías, que si se cobra, que si no y el centro de estudiantes directamente ha actuado como mediador y (inentendible) de los cursos intensivos. Nosotros... hablo, hablo directamente por la experiencia que yo he vivido en los tres años, en los dos años que pasé en el centro de estudiantes aquí en estudios internacionales, el primer año ocupándome directamente de la secretaría académica, del centro de estudiantes y nosotros, mi compañera que se llama Lunín Pereda y yo, directamente nos dedicamos a resolver el problema de los cursos intensivos, buscamos a los profesores, hablamos con todas las instancias referentes a los cursos intensivos, se consiguió la partida para que se le pagara a los profesores, éste, revisamos la normativa, adecuamos los horarios, conseguimos las aulas, todo ese tipo... en ese caso específico, puedo dar fe de ello, que el centro de estudiantes sí actuó como un organismo que tiene autoridad para mediar en los conflictos de la escuela".

¿Cuál es la relación entre conflicto y democracia desde tu punto de vista?: "Yo creo que... lo que pasa es que yo creo que estoy muy dañada por todo lo que, por todo lo que he vivido aquí en la universidad, porque yo que he vivido todas las etapas de, he vivido muchas etapas en la vida política y creo que estoy muy, muy apañada por eso. Pero entre conflicto y democracia... bueno, creo que la democracia, creo que la democracia da un poco para todo, ¿no?. Creo que la democracia es muy amplia en ese sentido de que no tiene tantos, niveles tan estrictos con respecto a la convivencia y toda la cuestión. Y tal vez los conflictos podrían formar parte de eso, de la dinámica de, de la democracia, ¿no?, porque la, la amplitud de las ideas que estipula la democracia, que el debate, la pluralidad de las ideas, la capacidad que tenga la persona para hacer lo que desee, creo que todo ese tipo de personas, ese tipo de cuestiones podrían generar en algún caso conflicto, porque nad..., nadie sabe hasta dónde tien... hasta dónde están los límites de tus deberes y tus derechos, tal vez eso podría invadir un poco el espacio del, el espacio de las, de las demás personas y allí generar una especie de conflicto".

¿En qué medida durante tu formación has recibido instrucción, capacitación en métodos o medios para resolver conflictos?: "¿Académicamente? [ujum] "Bueno" [académicamente, perdón, o por ejemplo a través de actividades extracurriculares, como son las actividades de extensión] "Bueno, no sé si, no sé si, si salga conod...hay una materia que, que yo no he visto, pero yo considero que es una de las materias más importantes que, que da, una de las materias que más herramientas le da al, al estudiante que decida hacer vida política en, que es la materia de Negociación. Yo no la he visto, pero creo que es una de las materias fundamentales para poder desarrollar ese tipo... ese tipo de actividades. Uno, como yo digo, uno aquí en la universidad, yo ya llevo cuatro campañas, cuatro campañas universitarias, uno en esta campaña aprende de todo. O sea, uno

aprende marketing, éste, estrateg... estrategias de mercadeo, estrategias de negociación, de publicidad. Aprende una serie de cosas que tal vez va más allá de la formación que tú recibes en la, en la, en el salón como tal que ¿no? es muy teórica que 'bueno, sí, la teoría, la teoría del realismo que establece esto, esto y esto'. Tal vez esta teoría, esa teoría particularmente, yo tengo una amiga que siempre me ha marcado mucho, ¿no?, porque yo... porque la manera de hacer política aquí en la facultad, más que es una facultad sumamente complicada y sumamente política, ¿no?, creo que la manera, creo que conocer la teoría del realismo sí nos ha dado esas herramientas para decir como que bueno, vamos a actuar de acuerdo a nuestros intereses sin que nos que nos importe más nada, ¿no?. Y más en una, en una universidad que somos tan, digamos, tan, éste, tan sectoriales, ¿no?, con las escuelas, y las facultades, cada escuela tiene su, su ámbito y su cuestión. Entonces, yo velo por los intereses de mi escuela, dentro de mi caso, en este caso soy consejera de facultad, velo por los intereses de mi facultad con respecto a las otras facultades. Entonces, creo que ese tipo, ese tipo de, de materias con respecto a las teorías de las relaciones internacionales, creo que sí en algún sentido influyen en el desarrollo de la carrera, de mi carrera".

¿En qué medida crees tú que el hecho de ser estudiante de esta escuela y esta facultad te permite a ti aprender sobre la base de la experiencia prácticas democráticas?: "Bueno, creo, creo que es muy importante el desarrollo de los cursos dentro de los, dentro de los salones y la práctica de convivencia de vamos a respetarnos, el derecho de palabra, cómo piensas, si yo pienso que eso, que eso no es así, pero tú sí, entonces vamos a respetarnos un poco, eh, no llegar, no caer tal vez en los insultos sino que, bueno, vamos a escucharnos, vamos a debatir al respecto porque tú piensas esto, porque tú piensas aquello, porque yo creo que una de las cosas que, que particularmente en la escuela puedo decir que en las materias que he visto, eh, que nos lleva un poco a ese debate, ¿no?, a ese debate y a ese establecimiento de límites en la convivencia y de respeto dentro de los salones por la divergencia política. Claro, hay veces que por lo menos, particularmente en las mat..., hay profesores que incentivan mucho el debate, particularmente puedo hablar del profesor Kenneth Ramírez, el profesor Luis Angarita que he visto materias con los dos y en ambos casos nos han tocado debatir y 'XXX ¿por qué tu piensas así?' si él piensa así, entonces... eso nos ha llevado mucho, a mí al principio me costaba, de verdad me costaba mucho, éste, tal vez, tal vez, eh, expresar por qué yo estaba de acuerdo o no estaba de acuerdo, sin alterarme, pero creo que ya, ya a estas alturas del part... ya a estas alturas de la carrera ya, ya lo he aprendido a dominar más. Entonces ya tengo más esa capacidad, ¿no? de desarrollarnos, de desarrollarnos en la sociedad en un ámbito más de, de convivencia, de entendimiento, de debate, de debate sano, digamos, en ese sentido; que yo, que yo creo que es lo que principalmente se fomenta dentro las aulas de clase aquí en la escuela particularmente, ese debate de ideas que nos permite ser respetuosos con los demás compañeros".

¿Conoces algún otro tipo de experiencias, pienso por ejemplo en el caso de los modelos o actividades de ese tipo que tú sientas que también abonan para que el estudiante se desarrolle como ciudadano?: "Totalmente. Particularmente yo formo parte del... nunca, nunca he participado en un modelo como tal, pero sí

los he organizado... he organizado, he organizado el EEIMUN, he estado en el comité logístico del EEIMUN que es el modelo de la escuela de estudios internacionales, impulsado por el centro de estudiantes y también soy coordinadora de logística de, de, coordinadora de inscripciones de la parte de logística del modelo, del modelo venezolano de naciones unidas, y de verdad he tenido muy de cerca esa experiencia de los modelos. Puedo dar fe de que sí contribuyen a la educación, a, a la formación de un estudiante universitario, porque también practican mucho la, la parte del debate de 'vamos a respetar el derecho de palabra de los demás delegados, vamos a debatir porque este país está defendiendo esto y no esto', entonces los demás lo, lo atacan, pero todo dentro de un ámbito de formalidad y de diplomacia bien, bien establecido. Y todo eso aparte... aparte de una formación muy importante que se recibe en los modelos de naciones unidas es la parte de la oratoria y de la capacidad de improvisación, que es muy importante para el desarrollo de, el desarrollo en la, en la vida real, ¿no? más allá de lo que pueda representar (ininteligible). Igualmente los talleres de debate, también son sumamente importantes y los talleres de debate a mí me, me llaman más la atención porque, digamos, son más de contenido como tal, de contenido de tus, de tu personalidad como tal, en cambio en un modelo estás representando la posición de un país. Pero en el debate estás representando lo que tú piensas, lo que tú crees y por qué tú piensas que eso es así. Y te da esa capacidad de poder debatir de acuerdo a lo que tú pienses y de respetarle el derecho a la palabra, de palabra de los demás y de debatir en ese ámbito, en ese conjunto de reglas y de normativas establecidas".

Informante 9

(entrevista realizada el 1° de febrero de 2012)

¿Cómo definirías tú la palabra conflicto? ¿qué es para ti un conflicto?: "La asocio con diferencia. Para mí conflicto es diferencias que, que no llegan a ninguna, que no llegan a ninguna negociación. Es un conflicto porque siempre va a haber una diferencia, siempre va a haber, éste, un motivo por el que estas... las partes, se puede decir, personas, las partes pues, no concilian y se va a mantener un problema. Una situación que va a acarrear un conflicto, valga la redundancia, o sea, que, éste, pues nada. Cuando no hay conciliación, hay un conflicto. Cuando no hay acuerdo entre partes, hay un conflicto".

¿Cómo te sientes cuando tienes que enfrentar un conflicto?: "En lo personal, yo soy muy pragmática, entonces, yo trato de no ver el conflicto, sino de, yo trato de ver quizás la contraparte, que... de qué... las cosas que, éste, pues lo positivo de la situación. Y sin querer pasar porque voy a eludir el problema, pues trato de no prestarle atención. Entonces, como me... yo, evado las situaciones de conflicto, porque sinceramente a mí me, no es que me afecte, pero no me gusta; entonces yo trato de evadir los conflictos. Cuando haya un conflicto, tú no me vas a ver; si no lo puedo resolver, simplemente me alejo".

¿Qué tipos de conflictos crees tú que se presentan en la facultad actualmente?: "Los conflictos en la fac... bueno, en mi opinión muy personal, son estrictamente políticos. Quizás hace años, pues los conflictos eran académicos, porque, pues, había diferencias entre, cónchale, lo que querían de la academia, eh, los profesores antes discutían de verdad, lo que cada uno quería de la academia y si no se ponían de acuerdo, pues, siempre llegaban al mismo cauce. Entre las partes, siempre buscaban la, la, realzar la academia. Hoy en día no, aunque ambos tengan la razón, entonces se discuten las partes políticas. Entonces cada quien hala para su grupo y mira de verdad que mientras estas cosas estén sucediendo aquí en la universidad, la universidad no, no tiene, para mí, la imagen que tenía antes. Entonces, eh..."

¿En qué medida hay dentro de la facultad, fuera del consejo de facultad, herramientas o mecanismos para abordar esas situaciones de conflicto?: "¿Tú te refieres como una mediación?" [por ejemplo, a lo mejor una instancia que sirva de mediación o algún procedimiento que esté establecido para canalizar esas situaciones] "No, no, no existe. No existe; vuelvo y te repito aquí se manejan las... esas situaciones con la política. Lo que yo observo es que, pues, se reúnen los sectores y cuando el punto álgido es de interés de las partes, entonces, surge, surge una solución. Pero ese mecanismo de mediación en la facultad no existe. Tengo entendido que en otras facultades, incluso en la de derecho, eh, ciencias jurídicas, sí existe un departamento, tengo entendido, que existe un departamento de mediación. Tengo entendido, si mal no recuerdo, creo que lo lleva la profesora Eva Guerón, o la hija de ella. Pero aquí en la facultad, no, no existe".

Si tuvieras que evaluar el nivel de eficacia de la institución (la faces) para atender las situaciones de conflicto, ¿cómo la evaluarías?: "Yo creo que no ha sido efectiva, no hablando de la facultad sino de la universidad. No ha sido efectiva y lo hemos visto con los últimos hechos de violencia que ha, que acontecieron en diciembre en la escuela de trabajo social; lo hemos visto, éste, con las quemaduras de los carros en la, de las autoridades rectorales. O sea, yo siento que, que no lo hay; yo siento que ese mecanismo de mediación y con los entes externos, en este caso con el gobierno, no existe. Entonces, todo lo contrario, mira, coye, fijate cómo, como cada día se agrede más a la universidad".

¿Qué relación estableces entre conflicto y violencia?: "Mira, lo que pasa es que cuando el conflicto se acentúa, cuando no hay una solución a tiempo, entonces surge la violencia. En este caso, y vuelvo y repito, los hechos acontecidos en la universidad, porque entonces cada quien quiere que las cosas se resuelvan a su manera y cuando no se es así, entonces acuden al, a los medios violentos. Yo no voy a decir que, de este grupo ni del otro, yo creo que también los dos, éste, han, han sido responsables de lo que está pasando en la universidad, tanto las autoridades como el gobierno, ¿por qué?, porque se están... el, el lenguaje con el que se dicen las cosas, éste, el gobierno dice unas cosas, las autoridades rectorales dicen otra, que, cónchale, entonces cuando no hay acuerdo de verdad que..."

¿Y cuál consideras que es la relación entre conflicto y democracia?: "¿Entre conflicto y democracia?. Pues, yo creo que, eh, cada quien es libre, ¿verdad?, de exigir lo que quiere y lo que quiere que pase, o sea, tú eres libre de decidir si tú quieres mediar, si tú quieres solucionar o si tú quieres que el conflicto continúe. Entonces, con la democracia, bueno mira, si tú me impones lo que tú crees que es lo correcto o lo que tú crees que es lo que va a funcionar y a mi criterio eso es falso, eso lleva a un conflicto porque tú me estás imponiendo una cosa que para mí no existe. Entonces, sí tiene algo que ver el conflicto con la democracia".

¿En qué medida crees tú que es importante que un profesional universitario tenga formación en herramientas para abordar conflictos?: "Yo no lo tomaría como que fuese un perfil, yo más bien creo que, o sea que no sería como que, obligatorio, de que el personal a, a formarse dentro de la universidad, tenga ese perfil. Yo sí creo más bien que se pueden dictar talleres para aquellas personas que deseen, vuelvo a aquello de la democracia, que deseen participar y más en estos tiempos de, de verdad de conflicto, porque coño el gobierno viv... el país vive en una situación de conflicto, ¿verdad?. Entonces, yo sí creo que sería importante, éste, dictar talleres, este, hacer foros, conferencias, para, no para los profesionales nada más, para el público en general, también para los estudiantes, también para los estudiantes, también para los empleados, también para los obreros, porque yo creo que la universidad, la comunidad no son solamente los profesores. Entonces, para la comunidad sí es bueno, este, se dicten estos talleres para que las personas aprendan a negociar, o a vivir con ello" [o sea, cuando tú hablas de un taller entiendo entonces que te refieres a algo que sea muy práctico] "ujum, ujum" [más que el conocimiento teórico...] "ujum".

¿Tú crees que los miembros del personal administrativo disponen de mecanismos para canalizar las situaciones de conflicto que los pueden afectar?: "En estos momentos, éste, en la facultad nosotros tenemos una comisión, una comisión de empleados, voy a ahora hablar como por la parte de los empleados, la parte administrativa, que se re... bueno, nos reunimos, éste, una vez cada quince días y ponemos sobre la mesa, aquéllas... aquellos puntos, aquellos casos que... coye que... que han sido problemáticos para el resto de nuestros compañeros. Entonces, ahí lo discutimos y buscamos algunas soluciones y tratamos de resolverlo desde la, desde la comisión. Entonces, éste, yo creo que eso sí se pudiese hacer en todas las facultades. Nosotros tomamos la iniciativa de hacerlo aquí en la facultad, la comisión se llama, éste, eh, COEFACES, comisión de empleados de la facultad, y nosotros ahí debatimos lo que, las diferencias que nosotros recogemos de las demás oficinas y departamentos"

Entiendo que esta es una comisión que surge porque uds. se organizaron...: "A través de un conflicto... se creó, éste, a través... motivado a un conflicto que surgió en la facultad y entonces, éste, nos organizamos y decidimos formar esta comisión para debatir, las, los problemas en la mesa, antes de que, éste, que creciera ya como, como, como un monstruo y no se pudiera ya resolver y se escapara de las manos, como lo que se escapó en aquella oportunidad que tenía que ver con el... el baño de damas, el baño de caballeros, la recolección

de la basura, el mantenimiento de las oficinas, éste, las solicitudes de reclasificaciones, en fin..."

¿En qué medida consideras que el sector de empleados se ha visto afectado por el conflicto esencialmente político que arroja a toda la institución?: "En mi opinión muy personal, se observa. Se observa, yo creo que porque se observa qué es lo que está pasando, mas no ha interferido, ni en lo personal, ni en lo laboral. Yo creo que hasta este momento y gracias a Dios en la universidad hemos sido bastante objetivos para no mezclar los, los conflictos, éste, políticos con...con...con las, con lo laboral. Aquí cada quien es libre, incluso de decir de qué postura política es, o cuál es su opinión, hasta los momentos, no como en otras organizaciones gubernamentales que las personas tienen que callar su postura política por temor a represalias de algún tipo" [tú lo dices concretamente por los empleados] "sí y en mi opinión muy personal, no ha interferido desde ese punto de vista. Ahora, éste, mira tampoco uno se hace el de, el de vista gorda y uno tampoco deja de preocuparse por lo que está pasando, a nivel nacional. Pero vuelvo y repito, en lo laboral, no, hasta ahorita no ha interferido los conflictos políticos".

Informante 10

(entrevista realizada el 1° de febrero de 2012)

¿Cómo definirías la palabra conflicto?: "Cuando las partes, digamos, cuando dos partes, dos o más partes, están en una situación donde no hay una negociación posible, se tranca cualquier negociación posible"

¿Cómo te sientes cuando debes abordar un conflicto?: "Yo particularmente soy bastante frío, es decir, yo trato de ver las cosas como un tercero, ¿ok?. Quizás eso un poco por naturaleza, mmmm, ya no tanto por el conflicto en sí sino... 'ya va, espérate, o sea...' porque normalmente, por mi ser, soy muy ofuscado, entonces tiendo a perder el control, entonces, para no hacer eso lo que trato es de ponerme como tercera persona, ver las causas, ver las consecuencias y entonces sí, abordarlo".

¿Qué tipo de conflictos consideras tú que se están dando actualmente en tu escuela y en la faces?: "Uuuuffff... hay varios, hay varios. Primero, hay un... ahorita tenemos un conflicto bastante particular, ¿ok?. Eh, como no se dan las elecciones decanales, la decana actual y la directora eran competencia, política, desde el punto de vista decanal, ¿ok? [cuando estaban planteado hacer las elecciones, que en este momento están suspendidas...] "correcto. Al convertirse una en decana suplente, adjunta, asignada lo que le quieran llamar, está como con una posición de poder, por lo tanto cualquier petición de la escuela de administración y contaduría es negada, no está, negada, se atrasa, no... ¿Por qué?, ¿porque no se aborda el conflicto?, no, porque quién te lo está pidiendo fue tu competencia. Entonces, eso es la percepción que se ve en la escuela, o sea, en la escuela lo que se está viendo no es que facultad no tenga

recursos, no puede dar, no, no, sino que no quiere por un tema de discusión política" [tú dirías que es un conflicto de poder? Lo pudiéramos calificar de esa manera?] "Sí. Es como demostrarle 'yo aquí mando', ¿ok?... Luego hay un conflicto interno de la escuela, entre administradores y contadores. ¿Por qué?, porque los profesores de vieja escuela han alimentado eso durante mucho tiempo, el administrador es mejor que un contador, el contador es mejor que un administrador, cuando realmente lo que nos separan son tres semestres, pero se ha alimentado eso. Entonces, en el momento que tú colaboras con la otra cátedra, eres considerado traidor. Mi caso. La gente de administración poco me trata, siendo que yo soy administrador, ¿por qué?, porque estoy trabajando en contaduría. Y la gente de contaduría tampoco me da su apoyo completamente, porque mi profesión es administrador. Entonces, hay un conflicto que yo todavía no entiendo por qué lo hay, pero lo hay" [tu dirías, en este último conflicto que relatas... ¿en qué medida es académico o no lo calificarías de esa manera?] "Sí, es académico porque la escuela fue diseñada con un pensum eminentemente contable, o sea, tú vez materias de contaduría desde el primer semestre hasta que te gradúas, en cambio las materias de administración empiezan a aparecer como en el cuarto semestre, lo cual le da una debilidad desde el punto de vista de conocimiento, académica, de funcionalidad; agrégale también que, el área contable abarca lo que es más unidades crédito, contabilidad tiene 6 horas académicas y administración tiene 4. Entonces, en cuestión de tiempo, en cuestión de horas académicas, en cuestión de... contaduría tiene más peso que administración. Y eso se ha marcado".

¿Algún otro tipo de conflictos?: "Un conflicto de presupuesto, ¿ok?. La escuela cuenta con un 80% o más de personal contratado, ¿ok?. El poco personal que estamos por concursos, somos muy pocos, y esos personales que están por concurso, estamos con restricción mínima de horas, o sea, 6 horas, 4 horas, o sea... lo que impide también que tú tomes más carga académica o que tu tomes cualquier otra responsabilidad, más allá de tus clases" [pero éste último que relatas, que lo vinculas al presupuesto, también tiene una connotación académica] "Se han hecho las gestiones para buscar los tiempos completos, ese tipo de cosas, y no se han logrado contratar por eso, por falta de presupuesto. Eso ha generado un rompimiento, porque los profesores no quieren dar clases (Inentendible)... están un semestre y se van, éste... Entonces, aquellos que están por concurso o estamos por concurso nos hemos preocupado en que la calidad académica es más baja. Pero es un conflicto que para solucionarlo, escapa, escapa un poco de las manos nuestras, ¿ok?. Porque incluso estamos hablando de que las últimas notificaciones que hay es que tenemos que reducir, eh, partida 80, reducir partida 80 significa que muchos de los profesores salen, si muchos de los profesores salen por partida 80, ¿quién da las materias?. Entonces, ¿cuál va a ser la oferta académica para los estudiantes?. Entonces, hay una cantidad de conflictos que no son propios de ahí".

¿En qué medida crees que el elemento político que está presente en el país y que para algunos está metido dentro de la universidad ha podido influir o se ha expresado en conflictos dentro de la EAC?: "Están marcados, en tres niveles, ¿ok?. Hay un sector, pro-gobierno, al cual le interesa que la escuela colapse; en

la medida en que la escuela colapse, éste, pueden alegar 'mira, uds. no sirven, yo sí', ¿ok?, y juegan en eso. ¿En qué sentido? En que no, no te entregan las notas a tiempo, hacen que los estudiantes se molesten; no cumplen con las reuniones, si te pauto reuniones de consejo de escuela para hacer quorum hay que hacer casi magia, porque no van. Entonces, juegan a ese conflicto. A su vez hay un conflicto a nivel, de bajo nivel estudiantil, el centro de estudiantes que pierde, pro-gobierno, está jugando a un sistema paralelo, a crear todas las estructuras paralelas" [te refieres que pierden en las más recientes elecciones, las que se efectuaron en noviembre...] "las más recientes elecciones, las que se efectuaron ahorita, exacto. Esto te genera que ellos, desde esa época, o sea, desde noviembre para acá, han jugado al conflicto; o sea, la escuela por ejemplo está deteriorada desde el punto de vista de estructura porque ellos les dio por, en esas elecciones, pelar las... quitar la pintura de la escalera; ok, nadie la pintó. Porque su promesa era pintarla, pero como no ganaron, ahí quedaron. Entonces, de no haber tenido un conflicto, ahora tenemos un rollo, desde el punto de vista...ya no es un conflicto, es un problema, la coordinación administrativa porque no tenemos el dinero pa' pintarla. Entonces, hay que ver de dónde sacas dinero para pintar unas escaleras que no es culpa de la escuela, sino fue culpa de una contienda política. Muchos de los profesores nos estamos viendo afectados porque esos mismos estudiantes están en una permanente, eh, cacería de brujas, o sea, complic... desde el punto de vista que cada vez que uno por X circunstancia, cualquiera, hay cola llegaste tarde, éste, o no pudiste venir, o sea, cosas que muchas veces no son inherentes al profesor, ellos la convierten de ser una tontería en una graaaan explosión, para que se note, para que vean... un poquito la anarquía, lo que se está manejando".

¿Qué relación estableces entre conflicto y violencia?: "Es cómo se pierde el control del conflicto, o sea, cuando ninguna de las partes ve posibilidades de ganar, o posibilidades de, de llegar a un acuerdo, entra la parte animal del ser humano, entonces, reaccionas con violencia. O sea, conviertes las palabras, empiezas a sentirte agredido, empiezas a sentirte que como que reaccionas, automáticamente tu cuerpo reacciona y al más mínimo roce viene la violencia".

¿Tú dirías que dentro de esta facultad y concretamente en tu escuela hay violencia?: "No hay violencia clara, o sea, claramente identificada. Sin embargo, en el hablar hay mucha violencia. Ya no debe ser 'buenos días, ¿cómo estás?', sino 'ah! ¿viniste a trabajar?', o sea, maneja mucho la ironía, mucho el, el tono de voz tirante, ¿ok?, que no, que no es otra cosa que una forma de violencia de una u otra manera" [más que física...] "más que física..." [...psicológica?] "exactamente. Exactamente, exactamente. Incluso con los empleados, los empleados muchas veces no tienen ni arte ni parte en, en los problemas que puedan haber y se da. O sea, se da esa agresión; no tienes por qué agredirlo, o sea, te extrañas con esa expresión porque no tiene sentido".

¿En qué medida crees que en el pensum de estudios de administración y contaduría están incluidas asignaturas que provean al estudiante formación en métodos de resolución de conflictos?: "No hay, no hay. ¿Por qué?, porque cuando... las técnicas de resolución de conflictos, ¿ok?, surgen es de nueva data,

pues, por llamarlo de alguna manera y se ha intentado incorporar vía seminarios, pero los seminarios no son constantes. Entonces, abres un seminario hoy, mañana lo cierras, pasado... o sea, no hay una línea de investigación de esa área, por lo tanto no hay un mantenimiento del seminario. Tampoco es una electiva, entonces, puede que un grupo de estudiantes, una generación de estudiantes corra con la suerte de que abra, alguien... uno de los profesores abra un sobre conflicto, resolución de conflictos y lo ve, pero fue ese semestre, el semestre que viene no está. Entonces..."

A nivel extracurricular, ¿pasa lo mismo que estás describiendo con las asignaturas, hay actividades de extensión en esta área?: "No, no, porque incluso, ehm, el semestre pasado hubo todo un problema con OBE, siendo OBE la institución de salud, de cuidado de los muchachos, que generó una unidad de conflicto, ellos, de, de no tener problemas por ese lado, tuvimos que resolver porque la trabajadora social de ahí nos estaba generando un conflicto terrible, porque ella no quería trabajar con público y ella tiene que trabajar con público. Entonces, nos generó un problema grave...entonces, lejos de ayudarnos (inentendible). Extracurriculares, ahí no hay nada, ahí no hay ninguna unidad que maneje esa área".

¿En qué medida crees que ese tema debe formar parte de la formación de un profesional de esta facultad?: "Yo pienso que debería estar en los tres niveles, o sea, a un nivel muy básico, cuando el estudiante entra, ¿ok?. ¿Por qué? Porque el estudiante viene con muchos conflictos internos, desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista familiar, desde el punto de vista universidad, es el choque bachillerato-universidad. Si él sabe reconocer un conflicto, sabe arreglar, o sea, ver cómo arreglarlo, muy al nivel bajo, su adaptación al mundo universitario es más fácil. Luego, un punto medio donde ya lo ven involucrado en solución de conflictos a nivel académ... a nivel de negocios, a nivel del mundo de los negocios, cómo un gerente debe resolver sus problemas, debe solucionar sus conflictos. Y ya a un nivel avanzado, en donde ya no solo abor das no solo los negocios, sino ya va a nivel de país, entonces esto lo puedo solucionar, los macro problemas, los macro conflictos, cómo los puedo abordar".

¿En qué medida crees que a nivel de la escuela y la faces contamos con mecanismos, procedimientos, instancias para atender esos conflictos?: "Eso podríamos resumirlo en, hay, hay muy buenas intenciones, pero ningun... pero ningún hecho, ¿ok?. Si se le pregunta a las autoridades, preguntándole a las autoridades, a los tres niveles de autoridades, dirección de escuela, facultad, decanato, o sea, todas...ninguno de ellos te va a decir que no, todos están ganados a la idea de manejar conflictos, cómo usar técnicas, pedagogías, cursos, talleres, bien sea para profesores como para estudiantes. Pero a la hora de decir 'ajá, ¿cuál?', ahí desaparecen las buenas intenciones, ahí empiezan el tema presupuesto, 'quién lo paga, cómo lo paga'; el tema pensum, 'cómo se adecúa, cómo se acomoda?'; el tema flojera, 'bueno y quién va a hacer eso?' 'y ¿por qué lo tengo que hacer yo?', si yo soy convencional ¿Por qué me van a obligar a dictar un taller de eso?', entonces empiezan..."

¿Qué papel crees que están jugando instancias como las jefaturas de cátedra, departamento, consejo de escuela?: "Ahí en la escuela de nosotros hay un... es bastante, atípica, ¿ok?. Las jefaturas de escuela son bastante decorativas. ¿Por qué?, porque está en cabeza de profesores convencionales, al estar en cabeza de profesores convencionales son profesores que están trabajando todo el día fuera en la calle y vienen en la noche; entonces ellos no se enteran de qué está pasando, cómo pasa, de qué pasa. Ellos cumplen con una formalidad, hay que pasar un formato, lo pasan. Pero, de qué manera ese formato ayuda o no ayuda, ellos no tienen ni idea. De qué manera la información que están colocando en ese formato es cierta o no, no lo saben, más en el caso de los profesores matutinos, cuando no ven... un profesor matutino puede no llegar a conocer al jefe de cátedra, no llegar a verse nunca, ¿ok?. Cuando subimos a jefe de departamento ocurre como en la época medieval, los señores feudales y los lacayos, eh, como ellos... existe esa tirria de que tú eres jefe de departamento, entonces yo no te hago caso; como yo no te hago caso no voy a las reuniones, como tú no me caes... entra un poco la mezcla de personal académico, o sea, esa lucha en donde 'como tú no me caes, yo no voy a las reuniones', espérate, no vamos para una fiesta, vamos para una reunión de trabajo. Entonces, es muy difícil para las jefaturas de departamento reunirse con todos y uniformar criterios, uniformar cosas, porque aun cuando lo haga por carta, por solicitud, por oficio lo que le quieran llamar, siempre hay una buena excusa para todo, 'ud.vino a la tarde, yo soy convencional, yo cumplo con las horas que vengo, yo no estoy'. El consejo de escuela, siento que en este momento se está desvirtuando su función, ¿por qué?, porque se está convirtiendo en lo más parecido a una conserjería, la reunión de condominio, en donde todos van pa'llá a echar el cuento, todos va a pelear, todos van a echar el cuento, pero cuando hay comisión para resolver algo y digan 'bueno, este punto está aprobado', chévere, todo el mundo lo aprueba pero de repente alguien brinca 'no, yo no lo aprobé'. Entonces, el volver nuevamente sobre los mismos temas... no se van a hacer cosas en concreto, sino cada quien va a echar el cuento 'resulta, que yo no lo hice porque es que fulano no me lo pasó' [...] entonces, se ve más como una reunión de amigos que van a echarse el cuento, no como un consejo que va a solucionar una problemática".

¿O sea que esas instancias que al menos formalmente deberían jugar un rol en canalizar los conflictos son inefectivas?: "Son tremendamente inefectivas"

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y democracia?: "Ehm, la democracia, como sistema, es un sistema bastante imperfecto. ¿Por qué?, porque permite la opinión de muchos y con opinión de muchos todos pensamos distinto. Entonces, aun cuando yo estoy a favor y creo que es el mejor sistema, sé que la democracia te tiene que generar un conflicto automático, o sea, el vivir en democracia es vivir bajo posibilidades de conflicto. ¿Por qué?, porque en una dictadura o en esos regímenes donde no hay democracia, no puede haber conflicto 'todo el mundo piensa como yo, y ya!. O piensan como yo, o vas preso'. Entonces, el conflicto no existe, pero en democracia es lo lógico, que pens... como pensamos distinto surja el conflicto, es nuestro trabajo medir el impacto del conflicto, de ser una simple discusión o convertirlo en una pelea de golpes y puñetazos porque no logramos solucionarlo".

¿Conoces de alguna iniciativa, movimiento, organización, espontánea de miembros de la comunidad de la EAC que de alguna manera estén tratando de atender las problemáticas de la escuela?: “Sí, hay varios, hay varios profesores que están tratando de solventar los problemas, o cubrir, por llamarlo de alguna manera, estas ineficiencias. Pero, con el tiempo nos estamos cansando y ahí me incluyo. ¿Por qué?, porque el... cuando se generan ese tipo de conflictos uno lo aborda y lo soluciona, con pañitos de agua caliente (inentendible), pero el semestre que viene se repite, y bueno otra vez, y el semestre y bueno y otra vez! Y no recibes ninguna retroactividad por parte de la escuela, ni de la facultad. Simplemente, una palmada en el hombro te solucionaría muchos problemas, el reconocer... ¿ok?. Hay una profesora que montó todo un proyecto de educación a distancia, que era un poco como la innovación y lejos de recibir un apoyo lo que recibió fue todo un rechazo, ¿qué hizo esa profesora? Esa profesora dejó de dar, ubicarse en la escuela en las que daba 14 horas, donde daba apoyo a los estudiantes, revisaba problemas... no, ahora se limita a dar sus 6 horas y ya. Entonces, muchos de los profesores que han tenido iniciativas individuales de cómo solventar problemas o cómo abordar situaciones al no recibir esa retroactividad, ¿qué hacen? Se van... que el conflicto no es que se destruye, que se queme la escuela, total. Y eso se está viendo cada vez más”.

¿En qué medida la escuela de administración y la faces nos proporcionan a los miembros de esta comunidad de experiencias para aprender a ser ciudadanos-demócratas?: “Nosotros tenemos, en primer orden, un conflicto bien grande entre lo que somos y lo que queremos ser. ¿Qué pasa?, la estructura de la universidad como universidad, es una estructura monárquica, una estructura diseñada bajo el espíritu incluso militar, religioso ¿ok?. Como estructura monárquica choca con los conceptos de democracia” [perdona que te interrumpa, cuando la defines como monárquica, ¿en qué sentido...o sea, es jerárquica...?] “Es el rector, es el rector, éste, tenemos toda la estructura jerárquica en donde somos su reino, si te pones a ver cada una de las facultades actúa como eso, como su reino, en donde todos le reportan a, el dueño del negocio que es el, el rector. Entonces, ella fue construida así desde los inicios. Ahora y con los tiempos nuevos se ha luchado porque ella se democratice, sea democrático todo, pero siguen habiendo muchos rollos tratando de completar esa, esa unión, ¿ok?. Por ponerte un ejemplo, la escuela hace una consulta para solicitar director, esa consulta es ilegal, porque de acuerdo a la estructura legal de las facultades y de la ley de universidades, el director lo pone el decano, puesto con dedo, ‘tú’. Entonces, hay un conflicto entre lo que dice la ley, que quien lo pone es el decano y lo te da en la realidad, que es la búsqueda de la democracia vía elecciones y votos. De hecho, puede ser que uno mande la consulta y diga quién es el director y la facultad diga ‘no, ese no me gusta, el que yo quiero es éste. Tienes que hacer lo que dice facultad. Entonces, bajo ese ambiente, eh, nos encontramos luchando todo el tiempo. La comunidad como tal, el pensum, las personas se han buscado, se han volcado por filtrar sus experiencias democráticas, cada uno de los profesores dentro de sus horas de clase promueve los valores democráticos, el voto, el pensar distinto, la pluralidad de criterios. O sea, pero es a título personal, eso no existe en ninguna parte” [no es

institucional] “no es institucional, exacto. Y existe por supuesto cuando, cuando hay problemas, de ese estilo, nos protegemos con el escudo de cómo está diseñada la universidad; o sea, cuando vemos que la democracia como que no nos está sirviendo porque no estamos llegando a ninguna parte, ah bueno, ‘aquí dice que de acuerdo a la norma, hay que hacer esto’. Entonces, automáticamente volvemos a la estructura monárquica y chao, se acabó el problema. ¿Por qué?, porque no hay conflicto si hay alguien que manda”.

¿Cuál es la situación de la escuela de administración de cara a la realización de una consulta?: “Otra vez tenemos de nuevo nuestra colección de particularidades. La escuela originalmente venía con un sistema de consulta bastante normativo, lo hacía y ya feliz, y facultad aprobaba. En las penúltimas que hubo, el grupo que gana, o sea, las personas que ganan, ganan por un tema de cansancio, o sea, porque como no se presentó más nadie (ininteligible). Bueno, resultaron ser tremendamente ineficientes las personas que estaban, porque lo que estaban ahí era para ganar el cambio de dedicación para jubilarse con esas primas, con esos beneficios. Facultad se da cuenta, eh, no solo facultad se da cuenta, los estudiantes protestan, o sea, entre facultad y la comunidad destituyen a estos señores. Estos señores se van y facultad no hace consultad sino que lo pone...usa su derecho y asigna un profesor, ¿verdad?. Esta profesora que está actualmente en la escuela está así durante todo un primer período. Llama a consulta y la consulta se terminó, se... terminó siendo un plebiscito, o sea, no una consulta, porque cuando hay un solo candidato [que es la que está...] “que es la que está en la dirección, lo que estás diciendo es ‘estás de acuerdo conmigo o no’, pero del resto... Ok, al ser un plebiscito la mayoría de la escuela vota a favor de que se quede, claro, si no tienes otra alternativa {...}. Porque los estudiantes antes que quedarse sin nadie o que facultad nos mande cualquier otra persona, estamos con ésta. Esa directora todavía continúa. Cuando venían las elecciones, se suspenden también las elecciones por el tema de que se suspendieron también las decanales, por supuesto se tuvieron que suspender las lecciones y nuevamente quedamos en un maravilloso limbo y seguimos per secula seculorum”

“Decano, sugiere en este momento que se haga la consulta. La nueva decana pasó la información de que se haga...bueno que sí, que hagamos una consulta, porque si bien ella no, no pide la renuncia de ninguno de los directores, les está sugiriendo a cada uno de ellos que por favor hagan consulta, para ver cómo está la situación. En algunas escuelas se ha desarrollado, en la nuestra, particularmente, está en planes, o sea, existe la idea. El problema es que no están ganados los candidatos, ¿por qué?, porque los candidatos piensan un poco a nivel macro, o sea, ¿qué pasa si me eligen, si los estudiantes deciden que soy yo y el día de mañana viene el TSJ y dice no, qué vas a hacer tú, tu eres perfectamente ilegal porque yo no he autorizado elección alguna. Entonces, ante ese rollo ellos no quieren lanzarse, simplemente lo que te dicen es ‘yo quisiera’, pero no hay un pronunciamiento oficial, no hay alguien que diga ‘yo me monto en eso y quiero hacerlo’. Hay muchas propuestas, hay ideas y hay cosas tan diametralmente opuestas como un profesor que habla de continuidad, habla

de que bueno si estamos trabajando con las ideas que hay, como hay otro que te habla de una reforma total".

¿Cómo se manejó la crisis por infraestructura que se presentó en 2010?: "Ahí se mezclaron muchas cosas. O sea, primero una problemática que se venía denunciando fue como quien dice, una muerte anunciada. Yo desde que soy estudiante en la escuela, viví el que la escuela se inundaba, que los bomberos había declarado el permiso de inhabilitabilidad, o sea, era un conflicto que venía, latente. Cuando se incrementa, ok, explotó el problema, a ver cómo se hace. Lo primero que se hace, lo primero que se trata de buscar la alternativa, y es donde yo participo, es coordinar con las otras escuelas para buscar una ayuda de cómo podíamos nosotros mudarnos momentáneamente mientras eso pasaba. No teníamos mayor problema porque nosotros somos nocturnos, la mayoría de las escuelas de esta universidad no son nocturnas. Cuál es nuestra sorpresa que quien nos da la espalda, muy elegantemente, es nada más y nada menos que la facultad... El edificio está completo, el edificio está full, aquí está el postgrado, aquí está Economía, aquí está, aquí está, aquí está... aquí no podemos buscar ni un aula. ¿Quién nos tiende una mano?, la gente de humanidades. Entonces, la gente de humanidades nos riega y es por eso que los profesores empezamos a pasear, como gitanos, desde filosofía para letras, desde letras para psicología, de psicología para... La gente de odontología fue muy mercantilista, odontología nos dijo 'yo tengo salones, pero se los alquilo'; entonces, nosotros que no tenemos suficiente presupuesto y encima tenemos que pagarle a odontología, la cosa no estaba fácil, pero sin embargo se le pagó porque era necesario. La gente de Ciencias en vez de decirnos 'vengan, no hay problema', nos dijeron que, algo así como que si encontraban un papel, tenemos que recoger el papel, o sea, una cosa como así como que tenemos que dejar las aulas en las mismas condiciones en las que se encontraban... nosotros, ah, nos parece muy bien, chévere. Fuimos las primeras veces y no teníamos ni dos horas cuando llegaron los profesores y los estudiantes de Ciencias a sacarnos porque ellos las iban a usar. Entonces, no respetaban los pactos establecidos. Entonces, estuvo bien, bien complicado desde el punto de vista de eso. Internamente, la recepción de los profesores fue bastante diversa también, hubo profesores que automáticamente se plegaron al operativo de 'yo te ayudo', entonces no les importaba caminar las distancias, no les importaba sacrificar 10 minutos de clase para poder entrar más tarde o más temprano {...}. Sin embargo hubo profesores muy cómodos que dijeron que 'eso me queda muy lejos, que no puedo, que no quiero, es que yo estoy muy viejo para estar caminando la universidad', entonces lejos de ayudarnos con un problema, nos crearon un problema, pues empezaron a decir cosas tales como que 'es que yo puedo dar clase aquí en los salones que no se dañaron'; era un absurdo porque si tú le permitías a esos quedarse, todos querían quedarse. Eh, los empleados se sintieron, eh, no partícipes del conflicto porque no se les preguntó, no se les consultó y a la hora de desalojar el edificio para que todo el mundo fuera a dar clases a todos lados, a ellos no se les mudó para ninguna parte. Entonces, ellos decían 'si existe un hongo que está dañándonos, que daña a los profesores y daña a los estudiantes, ¿por qué nos están dejando vivir con el hongo?, también múdenos a nosotros'. Eso no pasó. Entonces, marcaron una clara molestia de ese hecho. Les dejaban ir más temprano, sí, pero no es la idea,

aun cuando tú pases ahí dos horas, tres horas, estás recibiendo igualito la misma contaminación, el mismo problema, que lo había, pues. Entonces, eso fue lo que pasó. Cuando vienen los recursos, esto genera todo un conflicto que obliga a las autoridades decanales a ir a la escuela, e incluso la rectora va a la escuela a esto, por sentido de presión, ¿ok?; ese conflicto es absolutamente capitalizado por los sectores del gobierno, que llevan incluso cámaras de televisión para demostrar que la rectoría, o sea, la parte rectoral son ineficientes y que no pueden manejar una escuela. Se frena la situación, se logra que eso no sale más en que salga al mundo, porque la escuela decidió y se los dijo a ellos, 'los conflictos de la escuela los soluciona la escuela'. Sin embargo, se genera otro conflicto, otro problema, que es en parte, o es la percepción de por qué muchos en la escuela creen que tiene que poner su cargo a la orden la profesora Sary Levy, que es que ella ofrece un edificio nuevo, o sea, nuevo no de nueva estructura, sino reconstruir el que tenemos, pero nuevo. Eso es un proyecto muy ambicioso para la situación presupuestaria en la que nos encontrábamos. ¿Qué sucede?, que cuando los estudiantes y los profesores empezamos a ver que el muerto no mejoraba, se empieza a presionar a la facultad, a través del COPRED logran que nos coloquen unos plafones que salven, digamos, los salones del segundo piso que fueron los que se dañaron, los inmediatos. Sin embargo, los del primero están igualitos y los del tercero están igualitos; o sea, lo que hicieron fue un pañito de agua caliente. Eso permitió que regresáramos a la escuela; regresamos a la escuela y el problema sigue existiendo, sigue estando allí. O sea, al no haber un edificio nuevo, por supuesto se generó mucha presión, la profesora Sary presenta su renuncia y se va. Quizás no fue por nada de eso, pero es la percepción que se nota en la escuela, mucha gente de la escuela dijo 'no supo manejar el conflicto de la escuela de administración y contaduría', siendo una de las más grandes de la facultad.

Informante 11

(entrevista realizada el 1° de febrero de 2012)

¿Cómo defines el término conflicto?: "Un conflicto es una tensión entre dos factores, dos personas, dos posiciones. Eh, pero una confrontación con dificultades para resolverse, es decir, no es cualquier confrontación, no es cualquier diferencia de opiniones, no es... Sino es una confrontación que está como en el límite entre la... el manejo constructivo y la violencia"

¿Cómo te sientes cuando tienes que abordar un conflicto?: "Me siento muy incómodo, por supuesto, ¿no?. Éste... ¿en la que yo sea como mediador, o un tercer factor, o me vea involucrado como uno de los factores del conflicto?. Bueno, por supuesto que no es una situación normal, bueno aunque a veces las situaciones de conflicto se pueden, se pueden regularizar tanto que se convierten como, como en lo ordinario y las situaciones de no conflicto en cosas extraordinarias, ¿no?. Yo hasta ahora sigo viendo el conflicto como algo extraordinario, como algo que no es, que no es lo normal y lo, lo sano, y lo, lo positivo para la, para la convivencia en cualquier escenario, en cualquier medio, ¿no?."

¿Cuál es para ti la relación entre violencia y conflicto, si es que existe tal relación?:
"Mira, una relación muy cercana, una relación muy cercana. Éste, por lo mismo que te acabo de decir, porque es una de las, de las, de las, de los desenlaces posibles del conflicto. Si, no, no todo desenlace de un conflicto es la violencia, ¿no?, por supuesto puede ser manejado constructivamente y, y avanzar un paso más allá en la convivencia. Pero, pero la violencia es uno de, de los desenlaces del conflicto, por eso su relación tan directa, ¿no?. Violencia que no...que, que, que tiene múltiples modalidades también, no solamente física, explícita, expresa, patente, sino también psicológica, verbal, éste y que puede incluso muchas veces ser hasta más corrosiva que la propia violencia física. Puede socavar mucho más las relaciones entre la gente, a veces, las violencias que no son física, que la propia violencia física".

¿Cómo clasificarías tú los conflictos que tienen lugar en la escuela de economía y faces?: "Ummm, yo, yo sacaría a la escuela de economía, porque yo creo que la escuela de economía es una escuela atípica. El otro día Ocarina, en esto de la dirección, que si voy, que si no voy [...] Ocarina me decía en estos días 'ay!, pero esa escuela tuya si es aburrida, ahí no pasa nada nunca' y yo 'pero ¿qué quieres tú que pase?'. ¿Cómo definiría los conflictos en la facultad?" [¿cómo los clasificarías, cómo los catalogarías?] "Mira, para empezar yo creo que esta es una facultad muy heterogénea. O sea, tú no...yo no, yo no puedo decir que los conflictos son exactamente los mismos, ni que tengan las mismas características en toda la facultad, porque no. Ésta es una facultad inmensa, siete escuelas para empezar y dejamos aparte los postgrados y todas esas cosas que ya tienen otra dinámica, pero, pero es muy distinta ¿no?, es muy distinto los conflictos que pueden haber en una escuela tan, tan grande que casi que es una facultad, como la escuela de administración y contaduría, que, que, que hay conflictos... porque cuando vemos el conflicto a veces lo primero que se nos viene a la mente es el conflicto político, pero no, conflictos hay de, de todo tipo, éste, a... claro, que creo que es el más prominente en los actuales momentos, pero por ejemplo en la escuela de administración uno de los grandes conflicto es las condiciones... primero el gentío, el hecho de ser una escuela con tres turnos, con tanta gente, con una infraestructura tan precaria, o sea, que la gente tiene, el gran conflicto es cómo asistir a clases en un aula que no tiene ventilación; eso es, eso es conflictivo y de hecho ha habido momentos climax donde la escuela se ha paralizado. Éste, es distinto a la escuela de trabajo social, por ejemplo, donde el conflicto si es eminentemente político, entre comillas, porque yo creo que, que mucha, mucha de, mucho de esa confrontación que, que, cuyo desenlace ha sido la violencia, eh, que en apariencia es un conflicto político, yo creo que son conflictos de, de sociopatías más bien, porque eso no es política, la política no se maneja así; eso casi raya en delincuencia, en situaciones al margen de la convivencia civilizada, entonces, para mí eso no es política, ¿no?, todo lo que está fuera de la convivencia civilizada tú lo puedes llamar de cualquier otro... puedes, eh, catalogarlo como cualquier otra cosa, menos como político, pues. La política sabemos por sus orígenes en toda nuestra civilización es... precisamente, tiene que ver con la convivencia civilizada, si no no es política, si no es malandraje, qué sé yo, sociopatías".

Claro, la conexión que estás estableciendo con lo político, tiene que ver con el hecho de que de alguna manera está matizado por la situación política del país, eso es a lo que te refieres: "Claro que sí, claro que sí"

"Sociología es otra cosa, también, eh, a pesar de que allí por la misma naturaleza de la disciplina y de las áreas de conocimiento que allí se cultivan, éste, también las confrontaciones están barnizadas ampliamente por la política, pero, pero creo que es otro nivel de discusión y de confrontación, muy distinto a la confrontación que hay en trabajo social. En estudios internacionales también, estudios internacionales también. Ellos tienen la... a lo mejor les queda la herencia de la diplomacia y (risas)... y que a pesar de que puede haber, puede haber, como es normal en cualquier agrupación social, éste, ponerse tensas en algunos momentos esas relaciones, pero, pero creo que al final la propia comunidad sabe cómo administrar esos conflictos, ¿no?. Y economía, mira, yo... casi que no hay conflicto, ¿no?. Ahí los conflictos ya casi que son de, de, de que no hay profesores, de que no hay cómo cubrir, cómo reponerle las, las, las partidas y los puestos que se van quedando vacíos por las jubilaciones. Gravísimo, ayer por ejemplo en, en el primer día de inscripciones ya se habían agotado las electivas, o sea, entonces es lo que son conflictos ya de operatividad de la institución, que también son conflictos, ¿no?".

¿En qué medida la escuela y la faces cuentan con mecanismos, procedimientos, etc. Para abordar los conflictos, independientemente de cuál sea el origen o la naturaleza de los conflictos?: "Es que no es independiente. Es decir, porque hay conflictos que sí logran cana... sí pueden canalizarse institucionalmente y hay conflictos que no, ¿de acuerdo?. Entonces no, no es independiente porque...por eso. Y yo creo que, en general, que en general los conflictos nos han sobrepasado la capacidad institucional de la universidad para administrarlos. O sea, nosotros no estamos preparados para cierto tipo de, para... es una, estamos, estamos como en una nueva, un nuevo tiempo de, de conflictividades, éste, para la cual la universidad institucionalmente no se ha preparado, creo yo".

¿En qué tipo de conflictos concretos piensas al momento de hacer esta aseveración?: "No estamos preparados, ni tenemos... bueno, evidentemente los conflictos que tienen que ver con, con, con los hechos violentos, con las responsabilid... con las responsabilidades que se imputan a los responsables...con, con... y con la capacidad que tiene la... con el respeto de la autoridad, a la jerarquía, a las normas, eh, y a la posibilidad que, que las decisiones de la propia institución sean, sean, digamos, respetadas por, por la institucionalidad extrauniversitaria, ¿no?. Por ejemplo, el último caso obvio de una sanción que se le aplica a un estudiante, que, que por más que pudo, pudo haber sido fundamentada institucionalmente al interior de la universidad, el Tribunal Supremo lo echa para atrás. Entonces son, son factores que tienen que ver..." [¿extra-académicos?] "extra, extrauniversitarios y de la propia institución, es decir, que, que, que, nuestra institución no ha sido diseñada, es decir, no fue creada para manejar un tipo de situaciones, eh, que la sobrepasan. Y eso, por ejemplo, que te puedo hablar del narcotráfico; o sea, la universidad ¿puede, está en capacidad

de eso?, mira, muy, muy precariamente. Muy precariamente. Es decir, hay una cantidad de cosas para las cuales la universidad no está preparada”.

¿Hay para ti alguna relación entre conflicto y democracia?: “Me, me parece muy bonita la pregunta porque eso me hace conectarlo con, con el inicio de esta conversación, ¿no?. Eh, la democracia es confrontación, si no, no es, no es algo anodino, éste, porque precisamente la, la, la democracia es competencia y hay un poco el concepto de Schumpeter aquél de, de, así como si fuese un mercado, ¿no?, no en el sentido legitimado, estricto económico, sino que, que hay gente que se organiza en distintas opciones y compiten por la, la, por la simpatía de la colectividad, de toda la ciudadanía y aspirando hacerse cargo de lo que es común a todos, que es lo público, ¿no?. Éste, claro, ésa es una confrontación que tiene sus reglas, y las reglas siempre tienen que ser las de la convivencia civilizada, ¿no?. Éste, si esa confrontación rebasa ciertos límites y, y, y llega a, a, a contar con que uno de sus posibles desenlaces no sea la, el manejo constructivo sino... y los consensos propios de la democracia en sí...sino la violencia, entonces ya la democracia se ve desnaturalizada y corre el peligro hasta de desaparecer”.

¿En qué medida dirías que la escuela de economía y la faces son espacios para el ejercicio de la democracia?: “Mira, hay dos planos distintos, ¿no?. Yo creo que es un espacio para el ejercicio de la democracia en el sentido de que es un, un espacio, por excelencia, para la diversidad, para la, la, para ventilar públicamente posturas distintas, no solamente en, en, en el campo social-político, sino en el campo de las distintas disciplinas científicas que en su seno se cultivan. Ahora, no es, la democracia universitaria no es, no equivale a la democracia en el resto de la sociedad. Es decir, porque esto es una universidad, esto es una institución académica, esto no es una alcaldía. Es decir, la, la... aquí no priva la condición ciudadana, o sea, aquí un profesor, un estudiante, ante todo no es un ciudadano que va a ejercer unos derechos, como los, los haría valer en una alcaldía, porque se supone que esto es una institución académica, esto es una institución jerarquizada, es una institución en donde lo que priva, la, la, los méritos que privan están más relacionados con el conocimiento, que con la propia condición ciudadana, porque el derecho a opinar lo tiene todo el mundo, independientemente de que seas universitario o no; ahora, la discusión dentro de la universidad no es igual a la discusión en la calle, porque la discusión en la universidad tiene unas reglas, éste, y unas exigencias, eh, un científico tiene que confrontar con otro de acuerdo con ciertas reglas muy estrictas que le establecen sus métodos científicos de una disciplina y en las ciencias sociales también la confrontación tiene que ser rigurosa y tiene que adaptarse a ciertas reglas, mínimas, para, para que la discusión dentro de la universidad no sea igual a la discusión en una esquina de una calle, porque es igualmente respetable, igualmente valiosa, pero son dos escenarios distintos. Es decir, en la universidad no priva la condición ciudadana, sino privan los méritos ganados por el conocimiento”.

Asumiendo que los dos contextos no son asimilables, ¿pudieras relatar prácticas, situaciones, iniciativas que de alguna manera, mutatis mutandis, expresen el

sentido democrático de la comunidad de la faces? [comentarios acerca de la consulta para contextualizar]: "Mira, yo creo que, que la facultad, que la facultad yo creo que puede exhibir con legítimo orgullo el ser una de las, de los... en realidad no conozco mucho, a lo mejor es un orgullo a priori, ¿no?, no conozco cómo funcionan otras, otras facultades, pero uno ve y uno entra a medicina, uno entra a ciencias y uno ve otro ambiente, otro rigor, otra disciplina, otra personalidad en esa gente, no voy a decir que ni mejor ni peor, pero, otra cosa. Pero yo creo que, en general, en faces, es decir, ha habido una tradición democrática, ¿no? y valga la paradoja de los, de los términos, ¿no?, en el sentido de que, de que siempre, de que siempre hay una disposición a escuchar, siempre, siempre; por lo tanto, por eso indigna tanto cuando se rompe la barrera de la, del diálogo y de la, y de la y de los consensos, por imponer por la vía de la violencia un punto de vista, ¿no?. Eh, porque aquí siempre...yo creo que faces se caracteriza por eso, por la apertura, por, por, por la disposición a escuchar, por la, por la disposición a tener en cuenta el mayor número posible de, de perspectivas. Y eso, eso es una consulta que no se limita a una elección, porque, porque para decidir las autoridades de la escuela la única forma de consulta no es las elecciones; por ejemplo, en economía prácticamente nunca se hacen elecciones, pero siempre ha habido consulta, es decir, siempre las autoridades de la facultad han, han acudido a los distintos sectores para pulsar cuál es, cuál es su opinión y eso, eso es bonito. Después se toman las decisiones con las instancias, a través de las instancias que le establecen las normas, pero siempre, siempre... siempre yo he visto eso en la facultad. Y yo pien..., yo rescato eso y subrayo eso como, como un acervo casi que cultural de la vida de la facultad, permanentemente".

Tú decías que resulta indignante que haya intentos de imponer cosas, ¿está pasando eso en la facultad, digamos, en época reciente...?: "No, no, no. No, no, no, porque es que yo creo que, que, que es tan desacertada la, la táctica de, de tratar de imponer las cosas por la violencia que nunca se van a imponer. Lo que sí son... yo no sé si quienes practican la violencia tienen, tienen la intención de imponer las cosas. No, o sea, y el que se lo crea está, está, alienado porque eso no es un, ni siquiera, para imponer un punto de vista, es, lo que sí creo es que son unas prácticas disolutorias. O sea, lo que quieren no es imponer, lo que quieren es disolver, eh, eh, acabar, lo que quieren es exterminar, porque eso no es imponer, eso no impone nada, ¿qué vas a imponer tú así?, nada."

¿Puedes elaborar un poco más la idea de disolver?: "Mira, es complejo, es complejo. Es complejo porque es una sensación, ¿no?. Uno, es como una, yo, no hay una certeza de, de, de lo, de, de, de lo... es decir, se disuelve lo que existe, pero, en qué grado y en que, qué consecuencia podría tener eso, eso es una gran incertidumbre, o sea, no sé. Y es eso, ¿no?, la violencia trae eso, la violencia trae desconcierto, eh, anormalización de la vida institucional y, y, y una incertidumbre cada vez más presente y más patente".

En varias escuelas de la facultad se han producido hechos de violencia, ¿tú crees que se ha logrado provocar ese desconcierto e incertidumbre de las que hablas?: "Claro, afortunadamente no, no, no han sido lo... no han tenido ni la frecuencia,

ni la intensidad tales como para que cuaje una situación de, de disolución, de incertidumbre y de pánico, y de estampida. No, afortunadamente, no, no se cuenta ni con la suficiente fuerza, porque de verdad que no, porque yo creo que, que el acude a esos métodos, mira, si, si, si fuese... si tuviesen la razón y tuviesen la, la, digamos, la aceptación de, de la gente, lo, la mejor opción es la democracia, participar en los mecanismos de consulta que la institución te establece. O sea, que es la gran paradoja de, por eso es que no pueden imponer nada. Éste, ahora, de todas maneras, éste, no, no se ha llegado a una situación tal de, de intensidad de, de esas prácticas que, que nos pongan que ya, que ya la gente ni se atreva a venir para acá, afortunadamente no".

¿En qué medida es útil para los profesionales que se forman en nuestras facultades, nuestra comunidad, reciba algún tipo de formación en métodos para resolver situaciones de conflicto?: "A mí me parece fundamental, a mí me parece que sobre todo una facultad de ciencias sociales. Y no solamente por las propias condiciones en que, hemos... estamos viendo en los últimos años en la institución y en el país, sino también en el mundo, ¿no?. Lo, lo, las situaciones de crisis, las situaciones de apremio social en todos lados. Y, y eso sería muy positivo porque le daría un valor añadido y una visión muchísimo más amplia a nuestros profesionales, es decir, que no se trata solo de unos profesionales que manejan... que pueden ser sólidamente preparados, técnicamente en sus disciplinas, sino que son, son profesionales preparados también para la convivencia social, para que desde la perspectiva de su propia disciplina pueda realizar un aporte de, de interacción, eh, constructiva, en los distintos colectivos... Ya va, colectivo no me gusta esa palabra (risas)... en las distintas agrupaciones sociales en las que pueda desenvolverse; me parece fundamental".

Informante 12

(entrevista realizada el 6 de febrero de 2012)

¿Qué es para ti un conflicto? ¿cómo defines esa palabra?: "Mira, en primer lugar, eh, siempre, partiendo de dos puntos de vista totalmente, eh, digamos desasociados, eh, por supuesto allí parte veríamos lo que viene siendo algún tipo de, de debate que puede llevar obviamente a, a digamos, a un tono mayor y luego partiendo de eso yo puedo definir como conflicto como esa discusión entre las partes, de las cuales no se encuentra ningún punto de, digamos, esté, de equilibrio, un punto de encuentro, es la palabra, un punto de encuentro. De allí parte, digamos... eso es lo que yo considero como un conflicto".

¿Tú dirías que hay conflictos en tu escuela y en esta facultad?: "Totalmente" [¿qué tipo de conflictos consideras tú que hay en tu escuela en específico y en general en la facultad?] "Mira, en mi escuela, eh, particularmente tenemos, digamos, las posiciones que se encuentran a nivel nacional, eso no se aleja de la realidad, en la escuela no nos alejamos de la realidad" [te refieres a las posiciones políticas] "por supuesto. Eh, partiendo de esa, eh... de eso, tenemos una obviamente una visión un poco más, esté, oficialista, por así decirlo, pro-gobierno, y otra obviamente todo lo contrario; ehm, sin llegar a puntos de encuentro

concretos en ninguno de los sentidos, ya que no, no hay ningún punto de inflexión, no hay nadie que quiera ceder en sus argumentos ni mucho menos, entonces, si tenemos un conflicto dentro de la escuela grandísimo y, eh, a nivel de la facultad también, pienso que estamos todos polarizados. Digamos que, por ejemplo, en las elecciones de, de, de centro de estudiantes, la diferencia siempre son 30, de 40 votos, y quiere decir eso que si uno es 52 el otro es 48, o... pero está muy cerca de la mitad, o sea, entonces, de verdad que sí hay puntos encontrados, puntos encontrados".

Aparte de ese conflicto, ¿dirías que hay algún otro tipo de conflicto en tu escuela?: "Mira, mi escuela es, gracias a Dios, digamos que se mantiene dentro de lo que viene siendo la discusión política. Ehh, digamos que hemos tratado de mantener limpia en ese sentido, o sea, no hay violencia como tal, o sea, no ha habido, pero sí ha habido agresiones verbales y obviamente, éste, amedrentamiento por parte de diferentes grupos, eh, siempre tratando de, obviamente, como ... sí, sí, meter presión por así decirlo, eh, a las personas que están ejerciendo funciones, eh, amedrentar para que no cumplan sus funciones, o sencillamente sabotear el trabajo que indiferentemente pues se hace para el bien de la, de la escuela.

Diferencias por motivos de índole más académica, ¿se presentan?: "Sí, eh, digamos que eso, que esas discusiones se dan mas no son siempre lo que uno desearía. Yo realmente hubiera deseado que hubiera habido más discusión de esa índole a de la política, pero estamos a un nivel tan básico ahorita de discusión, que caemos en blanco y negro, y no podemos sentar a ver cosas más profundas como, bueno, realmente qué, qué es lo que estamos viendo como estudiantes dentro de nuestro pensum de estudios y que, qué soluciones podemos encontrarle si los profesores no están, digamos, a la, a la altura de lo que uno desearía, eh..., cómo, cómo canalizar eso, pues obviamente un centro de estudiantes, pues es, digamos un grupo de presión dentro de la vida política, que lo que se encarga es, pues, de eso, de hacer presión para que las cosas mejoren a nivel académico, más que todo. Pero bueno, en este momento, digamos el momento histórico que estamos viviendo, pues, evidentemente que, que se presta para muchas otras cosas. Pienso que eso no, ya no es de ahorita, sino que es un arrastre que tenemos no solo de estos últimos 12 años, ni mucho menos, pienso que eso es algo que se deformó y no ha cambiado. Y tiene que cambiar".

¿Qué relación crees tú que existe entre conflicto y violencia?: "Mira, ehm, por lo menos, digamos de, de la connotación que le estamos dando actualmente ahorita, al menos yo le estoy dando al conflicto, eh, o sea, el conflicto obviamente que puede, puede abarcar no solo lo físico sino también lo, esté, digamos la... en el campo de las ideas, pues, obviamente existen debates y que esto es una rivalidad y existe un conflicto, eh, digamos que yo estoy tratando de ir llevando eso más al campo de las ideas, que al campo físico, real. Eh, y la violencia obviamente, si la, si la, la estoy relacionando directamente con la parte física. Eh, de todas formas, eh, cualquiera de las dos es contraproducente con cualquiera de las partes que esté involucrada, eh, pero pienso que por lo menos,

al menos el conflicto en el campo de las ideas, pues, pues por lo menos te puede dar algo más de reflexión, éste, ya cuando lo, digamos que, se calmen las aguas, esté un poco más... la gente más tranquila y pueda reflexionar. Al cambio, bueno obviamente que la violencia per se, pues no deja nada bueno, eh, sino la imposición del más fuerte sobre el más débil. Entonces, no hay...no, no creo que deje nada, por eso, o sea, dentro de nuestra escuela pues el conflicto que se está llevando más hacia el campo de las ideas".

Si estoy interpretando bien tu respuesta, no es que hay una conexión automática, eventualmente el conflicto puede manifestarse como violencia o puede darse como tú dices un debate de ideas: "Sí, claro. Lo que yo siempre digo es que, bueno, para que haya una guerra hacen falta dos, para que haya paz hace falta uno nada más. Eh, bueno y nosotros digamos que, por así decirlo, dentro de los dos grandes bandos que se encuentran dentro de la escuela siempre ha habido uno que ha tendido a la paz, por lo tanto no ha habido, no ha habido violencia como tal, sino que, bueno, se ha fomentado el debate y evidentemente, bueno, mucha frustración muchas veces, pero digamos que eso es parte del proceso.

¿En qué medida crees que en su formación los economistas reciben formación en manejo de conflictos?: "Dentro del pensum, nada. O sea, eh, nosotros vemos unas materias que, que se, se tratan... o abarcan lo que vienen siendo las políticas económicas y, por supuesto...bueno, hablando de políticas económicas, esté, me refiero a que existen obviamente situaciones coyunturales donde uno tiene que, que, que, o sea, actuar directamente y bueno, casi siempre surgen conflictos. Otras, otras, otras... cursos tenemos de, problemas económicos de Venezuela, que obviamente ves un poco más de problemas sociales contemporáneos, eso es otra, otra materia que se tocan esas, esas partes de conflictos sociales, de lucha de clases y pero como tal es más que todo algo descriptivo, no es algo... o sea, no te enseñan a ti como solucionar esos problemas, sino cuáles fueron las consecuencias de... Eh, obviamente, en las políticas económicas se supone que uno aprende a cómo resolver ese tipo de situaciones, pero el pensum está muy alejado de la realidad".

Fuera de lo que está contenido en el pensum, ¿han tenido actividades de extensión o extracurriculares que les hayan permitido desarrollar esa praxis, recibir herramientas concretas para abordar conflictos?: "Sí, dentro de la escuela, bueno, gracias a Dios nosotros hemos tratado, digamos, de implementar lo que viene siendo esa vida extra cátedra, pero de formación académica, no, no, no nos referimos a deporte, o sea, sino netamente a cosas que te pueden a ti enriquecer como profesional. Eh, en eso tenemos los cursos de debates, que pienso que eso es directamente relacionado con un conflicto y cómo; eh, obviamente nos hemos estado apoyando en el profesor Arlan Narváez, que obviamente es el que ha llevado, digamos el debate universitario a un nivel superior, eh, y por supuesto hemos tenido lo que viene siendo actividades como congresos, queeee, de análisis... bueno, en nuestro caso de economía análisis económico. El último congreso que tuvimos fue una iniciativa que se llamó segundo encuentro nacional de estudiantes de economía, que lo estuvimos realizando por dos años seguidos y, bueno, la idea era reunir a todos los

estudiantes de economía, a través de un método de selección por ensayos, de todas las universidades del país, se reunieron aquí en la UCV y estuvimos 4 o 5 días, eh, cuatro días perdón, debatiendo de las soluciones que de cara al futuro pudiera tener Venezuela. Obviamente, allí se tocaron muchos temas con respecto a la vida política, eh, económica, social y de verdad que, bueno, dejó cosas, muchas cosas positivas. Entonces, bueno, por ahí, digamos, esas son actividades que se han ido trabajando y que, bueno, cada día, digamos, se fortalezcan porque realmente llaman mucho la atención. Otra que se me estaba escapando era, eh, que no la est... digamos, dentro de la escuela no hay una iniciativa, éste, como tal, pero sí dentro de la misma universidad, en estudios políticos, es un... el modelo, éste, parlamentario aquí del congreso, de la asamblea por así decirlo, que es bastante, una idea bastante buena y que eso es algo que va llevando poco a poco más a llevar una conciencia colectiva mayor".

¿De qué mecanismos crees tú que dispone concretamente la escuela para atender las situaciones de conflicto?: "Mira, ehh, o sea, si hay procedimientos, digamos están bastante, por así decirlo, implícitos dentro de lo que viene siendo la institución del consejo de escuela. Eh, si hay algún tipo de problema obviamente que en primer lugar siempre se trata de hablar con un profesor, si es un caso de problema con un profesor directamente; si el profesor no accede, luego se puede hablar con el, si él es, obviamente, un profesor normal, esté, de la cátedra, se puede hablar con el jefe de la cátedra; si tampoco procede se puede hablar con el jefe de departamento y si eso no se resuelve de esa forma, pues por supuesto tienes la opción de ir a tu consejo de escuela a meter un recurso que te pueda amparar con respecto a cualquier situación que tú consideres que te está, digamos, afectando directamente y no son las reglas que se establecieron. Pero digamos que, un manual que tenga el estudiante, noo, o sea, eso es algo que los estudiantes construyen, entre, el mismo centro de estudiantes digamos que pone una normativa, los procedimientos de cómo tú puedes hacer y siempre te apoyas es con el centro de estudiantes. Porque al final del día la idea no es que tú des la cara directamente con el profesor, sino que venga un representante del centro de estudiantes a que dé la cara, no, no porque tú tengas miedo ni mucho menos, sino que sencillamente son los representantes estudiantiles y para no hacer algo más personal, sino un poco más institucional. De todas formas, bueno, el centro de estudiantes solo tiene validez dentro de la universidad, por así decir, como persona no jurídica, pero me refiero a que tiene un peso institucional que es como reconocido, por lo tanto hay que aprovecharlo" [es decir que el centro de estudiantes es como una suerte de instancia de mediación] "sí".

¿Qué relación existe para ti entre conflicto y democracia?: "Bueno, si distingo una relación es que el conflicto siempre trata de imponerse ante la democracia, pienso yo que cuando hay conflicto... o bueno, pensándolo mejor, articulando mejor mi frase, siempre es tratar de cambiar ese status quo que existe; si existe conflicto y hay democracia, es porque no se... se quiere imponer otra cosa que sea democracia o viceversa. Digamos que, por ahí, el conflicto, digamos es un mecanismo para obtener o quitar la democracia".

¿En qué medida tú dirías que tu comunidad de la escuela es democrática?:

"Bueno, partiendo de cómo definimos democracia, qué es la democracia, y ahí podríamos tal vez, esté, decir si realmente existe democracia o no en mi escuela... Si se refiere a que democracia es, digamos, la elección, éste, popular de la gente por algún cargo o institución, eh, solo existe democracia dentro de lo que viene siendo los centros de estudiantes, pues, elecciones de gobierno y co-gobierno estudiantiles. Eh, si hablamos de, eh, elecciones ya de directores de escuela, coordinación académica, pues evidentemente no existe democracia porque quien impone es la facultad, a través del decanato. Eh, de todas formas, eh, nosotros siempre recogemos firmas para postular, obviamente la recolección de firmas no son vinculantes con ningún cargo que puedan elegirse, pero, pero sí puede tener un peso significativo por lo menos dentro de la decisión del decanato. Eh, si hablamos de eso, digamos en términos de estudiantes, eh, pero si consideramos que la democracia es llevar a cabo luego de que tú eres electo, a través de lo que viene siendo los estatutos, de, que te rige cualquier cargo, eh, considero que a través de lo que viene siendo el consejo de escuela, si partimos esta vez de los profesores, parece que sí se cumple, no a cabalidad porque creo que las reglas, éste, son muchas y que existe desconocimiento por parte de los directores cada vez que asumen, en cómo plantear un presupuesto dentro de la universidad, cuál es el sistema, digamos eficiente, con respecto a eso, porque muchísimas veces me encontré con que la administradora de la escuela, pues, esté, se estaba quejando del mismo sistema que ella tenía para poder pedir presupuesto y a su vez el, los directores y consejo de escuela nunca pasaban información para pedir un presupuesto para un año establecido. Entonces, siempre teníamos con una, con una, con el dozavo que nos llega, pero es un dozavo mínimo no se, no hay, no hay un planteamiento concreto. Si partimos de ahí, eh, bueno pues, obviamente que, o sea, como te digo, aparte, apartando esos problemas, sí existe democracia ya que se cumplen ciertas funciones dentro del consejo, que digamos que hacen que la escuela funcione. Si nos referimos al, a lo que viene siendo la parte de estudiantes, eh, y se trata de cumplir los estatutos, no, no, digamos que no porque en mi escuela no se cumplen. No se cumplen porque, en primer lugar, tenemos fundamentalmente el problema de que nuestro sistema de elección es por el método D'Hondt, para mí eso es un sistema parlamentario en una estructura presidencialista. Entonces, ¿qué quieres?, es como si tuvieras todos tus ministros en contra tuyo, por lo menos la mitad, entonces, digamos que tratar de ejercer una, una democracia por el bienestar de, de la comunidad, obviamente es imposible porque si tienes que tu ministro de deporte, por así decirlo, del bando contrario, obviamente te va a sabotear todo lo que pueda. Eh, eso porque en primer lugar es así, al menos en mi escuela, y en segundo lugar porque nunca la Federación de Centros Universitarios o uno mismo se ha dignado a hacer los estatutos propios de cada escuela; se supone que a través de los estatutos de la FCU dicen que uno tiene la atribución de implementar los estatutos [...] En el caso dado, yo quise implementar los estatutos de la FCU, obviamente eliminando lo que no nos correspondía, porque la federación tiene estatutos de, estatutos con respecto a, a la secretaría de asuntos nacionales cosas que obviamente no tiene un centro de estudiantes, se fue descartando, pero, nos quedamos con un grueso de, digamos los estatutos, pero

por supuesto que como es una estructura presidencialista al final es casi que lo que diga el presidente. Entonces, bueno, eso trae muchos problemas porque te pueden decir desde autoritario, déspota, cualquier adjetivo calificativo que se te ocurra. Y, por supuesto, uno como presidente bajo esa estructura, uno trata de imponer una línea, que no es que esté bien o mal, sino sencillamente no va a estar nunca de acuerdo con la otra, [inentendible], dentro del mismo... Si partimos de ahí, es un problema muy grande, pero pienso que eso, eso, eso se tiene que... eso es uno de los problemas fundamentales por los cuales los grupos de presión como la institución del centro de estudiantes no funcionan. Eh, eso es un debate que se está llevando dentro de la escuela, eso es importantísimo, que por lo menos se está llevando ese debate y se está llevando a una conciencia superior, porque trabajar la conciencia colectiva no es algo de un día para otro, sino que es algo... Y bueno, si hablamos de eso con respecto a la democracia, no se está cumpliendo".

Es casi inevitable cuando hablamos de democracia pensar en lo electoral, por eso hice el matiz al principio de que nuestras elecciones en la universidad nunca funcionan como las de un país, pero yendo más allá de eso electoral, el hecho de que haya debate, el hecho de que haya por lo menos inquietud de la comunidad de participar en ciertas cosas... en ese sentido de la inquietud por participar, del estado del debate, ¿cómo evalúas la situación de tu escuela?: "Eh, bueno, eh, con respecto a lo que viene siendo esa discusión, ese debate, eh, desde el, bueno desde que entré yo, no había centro de estudiantes y nosotros digamos, una generación... yo no me involucré como hasta séptimo semestre, éste, pero compañeros míos sí se involucraron, y digamos que cinco años atrás, desde cinco años atrás, existe vida activa, por así decirlo, bueno, si es vida es activa, digo yo... (risas). Éste, pero, pero dentro de la, de la escuela, pues, sí ha existido bastante actividad política, eh, con respecto obviamente todas las elecciones que ha habido, bueno, eh, digamos que nuestra escuela, si lo llevamos al campo nacional, pues es totalmente opositora, o al menos eso es lo que se ha reflejado en las elecciones, aunque existen márgenes muy bajos, éste, de diferencia en las elecciones. {...} Bueno, eso, digamos que es lamentable ver que dentro de por lo menos, el, el, los 1300 estudiantes que maneja la escuela de economía, siempre votan 600 personas, eh, 500 personas, o sea, no pasa de 50%. Entonces, digamos que existe una, una falta de interés, una falta de interés digamos, porque en primer lugar yo pienso que la gente se cansa muy rápido de los conflictos y en vez de asumirlos, eh, prefiere voltearse y darle la espalda a ese tipo de conflictos..." [evadirlos] "Sí, éste, muchas veces los prefiere evadir, porque bueno, éste, consideran que son debates estériles. Eh, muchas veces lo son, de eso no cabe duda, pero, pero eso es un problema que digamos tenemos en, aquí en nuestro país, que bueno si dejamos entonces que la política la tomen personas que no confiamos, entonces, bueno ¿qué estamos haciendo?. Entonces, bueno, es desagradable, al menos así lo tomé yo, bueno si es tan desagradable por lo menos vamos a tratar de cambiarlo. Eh, y bueno obviamente eso ha llevado a stress, frustraciones, pero saco un saldo positivo ya que obviamente uno crece como persona y pienso que eso no lo ve la, la, digamos la comunidad. Más bien, como, las, como yo ahorita, como somos tan, comunidades tan grandes, obviamente pues es difícil, éste, sentirse aludido por problemas, éste, tan

cercanos, entonces, bueno, si el baño no funciona, pues probablemente la gente se queje, pero no va a hacer nada al respecto. Entonces, claro, ahí es cuando entra uno como representante estudiantil a tratar de ejercer ese derecho, pues. Entonces, digamos que ahí no es que existe mayores, como digo, o sea, ese... así es como tiene que ser, porque existe gente que se queja y existe gente que va a responder y obviamente como estamos en una democracia representativa pues evidentemente los representantes son los que se tienen que encargar de eso. Claro, el problema está en que pocas veces se quejan, pero cuando se quejan no saben cómo quejarse, eh, y por supuesto, bueno eso no es del mejor agrado para nadie, pero, por supuesto, algunas personas..., pero, eh, digamos que dentro de la comunidad desearía que se quejaran más. Inclusive yo sé que eso no, a nadie le gusta, pero, oye, si todo el mundo le afecta por qué solo dos o tres, de 15 o 20 que entran al baño pues se quejan; entonces, entonces, eso es un problema que parece ser ajeno y realmente lo están directamente afectando. Entonces, digamos que esa conexión entre los debates, que se ha forjado, digamos que los debates han ayudado a que exista mayor participación, porque evidentemente bueno, a raíz de esos debates pues la gente, como digo, esa conciencia colectiva va, va, va creciendo y va, va, va madurando dentro de cualquier comunidad. En nuestra escuela yo lo he notado muchísimo y bueno realmente ahora es agradable ver que todo el mundo ve problemas, entonces, por lo menos sí existe, existe ese debate, entonces hablan más ya con la gente, si no, si no es directamente con uno, que es un representante estudiantil, por así decirlo, pueden hablar con un amigo que esté cercano entonces, bueno, digamos que el contacto es más directo, de verdad que sí. Entonces, yo considero que lo que viene siendo esos debates con respecto a la vida electoral ayudan a la vía electoral a que exista menos apatía."

Informante 13

(entrevista realizada el 7 de febrero de 2012)

¿Cómo definirías tú la palabra conflicto? "La palabra conflicto, eh, adecuada a este contexto pues, eh, sería como una especie de choque, éste, entre dos concepciones, eh, en las cuales no se logra concertar, no se logra concertar. Ése sería la definición del conflicto. Sí, no logras, aún con desacuerdos y con visiones diferenciadas, no logras llegar a, a una visión en la que se encuentren los principios de los dos, los principios de los dos conceptos, pues allí se produciría un conflicto, ¿no?. Conflictos, digamos, desarrollados en la escuela en ese sentido, eh, entiendo que los conflictos se producen o se produjeron y se han seguido produciendo básicamente por el desconocimiento, o sea, por no tener conocimiento sobre algún aspecto. Me refiero, por ejemplo, a, a la experiencia ésa de incorporar el computador al, a la actividad académica. Bueno, incorporar la computación a esta actividad implica estudiar algo de computación, formarse, eh, tener conocimiento sobre cómo utilizar esa herramienta en, en la dinámica de la actividad docente. Si no, si no te introduces por esa vía de estudiar, pues, eh, no vas a poder utilizar adecuadamente esa herramienta en las necesidades que tienes, ¿no?. ¿Qué ocurre?, el conflicto entre dos grupos, digamos, vamos a señalarlo así, que, bueno, están de acuerdo en principio que, sí, hay que incorporar la computación a la dinámica de la enseñanza en estadística, pero el

conflicto se produce cuando, en la práctica, un grupo ha transitado por la vía del conocimiento, ha adquirido nuevo conocimiento para poder aplicar esa herramienta en, en la enseñanza de la estadística, y otro grupo pues no se esfuerza, no estoy descalificando, ¿ok?, pero vamos a decir que hipotéticamente pudiera ser así, el otro grupo no, no, bueno no transita por la vía del conocimiento sino que simplemente, éste, señala 'mira, sí, hay necesidad de hacerlo, ta, ta, ta', pero cuando se trata en la práctica de llevar a cabo la propuesta, no se puede concretar. Entonces, los conflictos, pienso que en la universidad se producen porque no se tiene claro que la universidad es una institución que esencialmente está destinada a generar, a producir conocimiento; nuevo conocimiento o aprovecharse del conocimiento que otros ya han desarrollado para, bueno para desarrollar lo nuevo. Creo que el conflicto en la universidad básicamente se produce por eso".

Hablaríamos en ese caso de un conflicto que es esencialmente por motivos académicos, por diferentes visiones con respecto a temas vinculados al conocimiento. Más allá de ese tipo de conflicto, ¿cuáles otros conflictos has logrado identificar en tu escuela?: "Ehm, además de los conflictos que se generan por, o sea, ¿en torno al conocimiento?. Bueno, diría que conflictos derivados de actitudes que están asociadas a una visión del, del, del comportamiento como ser humano" [ya los propiamente interpersonales...] "Sí, sí. Éste, la actitud en la universidad se supone, debe ser, una actitud que, valga la repetición, que vaya en pro de la generación del conocimiento porque para eso es que estamos aquí, ésa es nuestra misión. Generamos conocimiento y lo transmitimos a unos seres humanos que son los profesionales que la universidad va a egresar, ¿no?. Entonces, la actitud ante eso, ante la generación de conocimiento o ante la proyección de conocimiento yo creo que genera conflictos, porque, bueno, puede ocurrir que algunos sectores no estén suficientemente comprometidos y claros con, eh, los procesos que se generan al proyectar conocimiento, al formar, al orientar. Entonces, yo creo que ahí puede haber un conflicto, o sea, un conflicto de visiones. Eh, mira, qué actitudes tengo cuando voy a proyectar conocimiento. Básicamente que me... entiendo yo, María Elena, que esa actitudes están derivadas de la experiencia y, y bueno, del estudio, de la disciplina, y por supuesto todo esto colocándolo a disposición de, de, de ese objetivo que es proyectar el conocimiento. Si estas cosas, la base, la base, lo que constituye la base de tus, de tus conductas no está clara para promover el conocimiento, si eso no está claro, mira ahí se va a producir un conflicto entre, entre los diferentes sectores que actúan en particular en las escuelas".

En las otras escuelas de la faces se ha venido dando una situación muy particular pues el conflicto político parece haber desplazado al académico. ¿En qué medida esa situación se ha reflejado en tu escuela, o sigue la dinámica de la escuela más que nada orientada a lo académico?: "Mira, creo que con la excepción de pequeños factores que están asociados a la problemática general del país y a la situación política que vivimos, con la excepción de unos cuantos factores, o sea, la escuela digamos que, ehm, no es arropada, para utilizar la palabra que tú señalaste, no es afectada por la problemática general del país.

¿Qué ocurre?, nosotros en general, o sea, la escuela, desde los años 90, como te señalé antes, llega un momento en que pasa a ser como una especie de liceo, o sea, porque no cuenta con el personal de planta que esté aquí, orientando, investigando, sino que empieza a, a tener un plantel de profesores que son contratados por horas. Entonces, tenemos una altísima proporción en la escuela, en el pregrado, y eso también está ocurriendo ahora en el postgrado; tenemos una altísima proporción de, de profesores que son a tiempo parcial. Eh, ¿quiénes son ellos?, buena parte de esos profesores son los mejores estudiantes que hemos tenido, porque esa gente se gradúa y tiene un mercado de trabajo que inmediatamente los captura, los inserta allá, pero sin embargo los que hubiesen querido, o que tenían vocación de docentes, se mantienen vinculados. O sea, que ellos, para ellos el vínculo, el vínculo como profesores en la escuela es ese vínculo que surge de la vocación. Entonces los... está bien, aun cuando tengamos pocos, eh, poco tiempo de dedicación, ellos tú los ves y son jóvenes, están muy comprometidos, están muy comprometidos. Y ellos, bueno, trabajan en empresas, en empresas del est...en instituciones del estado, pero mira, tienen... es como regalarle a la universidad {...}. Entonces esa gente se mantiene vinculada a la escuela y al postgrado también, tenemos dos o tres casos, por vocación, o sea, porque les gusta esto, etc. Entonces, claro, quizás algunos de ellos, pues, toman posiciones ante el país, de una u otra manera, todos necesariamente con la situación que vivimos, pues, hemos tomado posición o... ya sea a lo interno, reflexionando, o ya sea públicamente, pero no se traslada... con pequeñas excepciones. En el pregrado hay, digamos que dos escuelas, por la especialidad, es la especialidad de estadística y la especialidad de actuariado. Entonces, en la especialidad de actuariado tú ves un poco más eso, ahí sí... ése es un área que tradicionalmente tuvo, ahh, un gran campo de trabajo para los egresados de actuariado y, eh, básicamente en Venezuela se desarrolló la actividad actuarial en el área del seguro, del seguro privado. Pero, bueno, ya sabes, toda la actividad privada ha venido siendo interferida por el Estado, etc., entonces los actuarios han venido perdiendo campo de trabajo y, bueno por, bueno no diría que por (palabra inentendible) sino por necesidad de sobrevivir empiezas a ocupar espacios en el gobierno, etc., entonces ya allí hay compromisos de otra naturaleza".

¿En qué medida esos pocos focos de controversia que se han presentado han ido a más? ¿ha estado la escuela de estadística al margen de las situaciones que se han visto en otras escuelas o de alguna manera se ha visto afectada?: "Sí. Eh, bueno. La dinámica política que se introduce también en lo social y en lo cultura, bueno, afecta a un componente fundamental de la actividad de la escuela que es el estudiante. O sea, el estudiante...bueno, queremos incluir en nuestras universidades a todos los que necesiten mejorar para, para, o sea, para escalar en, en el estrato... en, en la escala social y posteriormente entender mejor al país para resolver sus problemas fundamentales, ése es más o menos, ¿no?... pero claro, hay una cuestión, los estudiantes, entonces, creo que hay un concepto que hay que preservar que es que estudiante que ingresa a la universidad es porque efectivamente desea aprender ese conocimiento para mejorar en lo personal y proyectarse ante el país. Eso yo creo que ya, eso no, no ocurre en general, bueno, desde hace mucho tiempo esto no tiene... bueno, hijos, sobrinos, amigos,

nietos, etc., que tú dices 'bueno, mira, ¿por qué deseas estudiar?' 'no mira para tener, para resolver mi problema de vivienda, vivir bien, o enriquecerme, o lo que sea', son conceptos distintos al que, al que hace muchos años manejábamos nosotros. Entonces, entonces tú ves, el conglomerado estudiantil es otro, es otra cosa. ¿En qué medida los pequeños focos que se mueven en la escuela tienen injerencia sobre esta población?, tienen una injerencia fuerte y eso tiene implicaciones sobre toda la dinámica de actividad académica y de investigación en la escuela. O sea, ya tú no puedes decir como en el pasado, por ejemplo, que a mí me gustaba trabajar, ahora voy a personalizarlo, me gustaba trabajar con estudiantes, a pesar que es un trabajo adicional pero te sientes gratificado, porque ellos están entusiasmados, son jóvenes, entonces tú sonríes todo el día, les planteas problemas, a veces ellos no los saben resolver ni uno tampoco, pero ahí vamos, ¿no?; pero es, es una cosa así como que fascinante, como que si estuviera uno trabajando con sus propios hijos y de repente ahora como estos focos lo persiguen a uno, digamos, ideológicamente distanciado, entonces hay una proyección, o sea, se califica desde estos grupos, se hacen unas calificaciones hacia sectores, a otros sectores, los sectores tradicionalmente académicos, y entonces eso se proyecta, esas ideas se proyectan sobre el estudiantado, entonces ya tú no tienes el vínculo con el estudiantado, sino a nivel muy individual. Te voy a decir, yo me he convertido en elitista, yo llego a clase, veo cuáles son los mejores y con esos me alío y los otros, los que vienen a sentarse a mirar y tal, entonces yo, 'ah bueno, hola buenos días', pero ya, ni comunicación, ni nada, porque es una situación realmente, desde el punto de vista psicológico es como agresiva. O sea, tú, tú tien... tú como profesor, yo en este caso, tengo un comportamiento inadecuado, o sea, lo puedo manifestar públicamente, pero es que el entorno me induce a comportarme de esa manera, porque es, es una agresión psicológica que tú sientes, yo no sé si eso se producirá en otras escuelas; es como un, una lucha sin, sin, sin sustento, sin argumento. O sea, hay unos desencuentros fortísimos del sector estudiantil hacia cierto grupo de profesores en la escuela y que, que contaminan las relaciones y no permiten que lo que uno desea en la universidad que es formar, o sea, transmitir la experiencia que tú tienes, el conocimiento, no lo puedes hacer" [es decir que aunque no haya... es decir, si no hay la violencia física que hemos observado en otras escuelas, sí hay, digamos esa violencia psicológica que merma la relación interpersonal que también juega un papel en la relación académica] "Sí".

Cuando se presentan situaciones entre estudiantes, o estudiantes hacia profesores, ¿qué mecanismos se activan en la escuela para atender esas situaciones? ¿cómo se suelen abordar las situaciones de conflicto que puedan presentarse?: "Sí, sí. La...tradicionalmente, las situaciones de conflicto, eh, surgían asociadas con la actividad académica. Por ejemplo, un estudiante mira 'salí mal en un examen, el profesor no quiere que me lo revisen', no mira, no eso lo deliberas en cátedra, o sea, cátedra, departamento y luego consejo de escuela, pero, en los últimos tiempos, bueno, hay sectores que no entienden ese proceso jerárquico, digamos, de las instituciones de la universidad que no es porque se tenga más poder en el departamento y menos en la cátedra, o más poder en el consejo de escuela, sino porque bueno, mira, aquí están los que más saben, o teóricamente, y aquí están los que se están formando y allá, bueno, nuestros

representantes profesoriales. Entonces, todo se canalizaba así, a través de, de esas instancias" [que además están normativamente establecidas] "normativamente establecidas. En, bueno, en los últimos tiempos, no podría decirte cuántos pero sí se han producido, cuando se han producido situaciones de conflicto, usualmente ciertos sectores, que tampoco vamos a señalarlos, utilizan esos conflictos para tratar que los actores que participan en el conflicto se identifiquen con ellos, y entonces hay una manipulación que lleva a que se salten las instancias hasta llegar, por ejemplo, un conflicto directo a consejo de escuela. Entonces, pero bueno, gracias a Dios todavía en consejo de escuela, la integración del consejo permite que 'bueno, no mira, este es un problema que no se va a tratar aquí hasta tanto no sea tratado en cátedra, o, o con el profesor propiamente, etc.'. O sea, todavía estamos a ese nivel de control, entonces sí podemos controlar. Pero, pero como te digo, mira, el salto ese indebido, de llevar los problemas a instancias que no les corresponden, o sea se está tratando de dar, que es, que es como también un reflejo de lo que ocurre en el país, vamos para que el presidente nos resuelva eee, cuando debe ser el ministerio de tal".

[Comentarios acerca de la democracia universitaria y diferencias con la democracia-país] Más allá de eso formal, de que hay elecciones y se hacen en unas condiciones específicas, ¿Cómo evalúas el estado de la vida democrática dentro de la escuela?: "Bueno, mira, eh, no lo tengo muy claro porque como te dije al principio yo estoy ahora más acá y menos allá, pero de todas maneras, eh, creo que la, la, los diferentes actores de la comunidad en la escuela, estarían bueno, estudiantes, los más importantes, profesores, quienes ayudan a estos, los directivos, la dirección, los jefes de cátedra, departamento y menos los empleados; o sea, están todos esos actores; los empleados, bueno, cumplen sus funciones en la escuela normalmente, mejor o peor, algunas veces tú los criticas, pero en general, bueno, están allí tratando de cumplir con, con lo que, con lo que exige la dinámica rutinaria. Éste, ellos no... Eh, esos tres sectores, pues, tres sectores cuando me refiero, estudiantes, el profesor y los directivos, quienes planifican, dirigen, etc., eh, yo creo que siempre, o desde siempre, desde que recuerdo, eh, en la escuela los mecanismos de participación de los diferentes grupos se han regido por la normativa universitaria. Éste, los estudiantes organizados en los centros de estudiantes o con su representatividad, con sus representantes estudiantiles, eh, en los diferentes cuerpos, dejaron de participar desde hace unos 8, algo así, o más años, en los, en los, en los cuerpos académicos, cátedras, departamentos, ya ellos no participan. Antes de eso había mucha participación, bueno, yo creo que en toda la universidad, los representantes estudiantiles estaban interesados por lo académico; eh, pero bueno ahora participan en consejo de escuela, son electos y tienen allí su representación oficial, digamos. Bueno, ¿qué ocurre?, eh, los, los, los estudiantes en sus actividades en los centros de estudiante, en nuestra escuela, me estoy riendo porque creo que es diferente a otras escuelas, en lo, la actividad fundamental que ellos desarrollan es una actividad de carácter deportivo como para atraer a los estudiantes. Eh, sí hemos observado que paralelamente hay grupos, grupos de estudiantes muy serios y tal, que intentan, que no han, que no han llegado a los cuerpo de de representación, no están en los centros de estudiantes porque, bueno, porque tienen diferencias y entonces al final, o no

hacen su debida promoción en las elecciones, o no se meten y tal, no les gusta pues esa" [digamos, no participan en lo que es contienda electoral propiamente] "exacto, contienda electoral, pero ellos están ahí presentes, o sea, no sé si viste una cartelera, hay una cartelera, ahorita está un poco, como que tiene que desde el año pasado no la cambian, pero es un grupo de estudiantes en la escuela que no está en el centro de estudiantes, que considera que la actividad que se desarrolla en los centros de estudiantes tal como se está, como se está haciendo ahorita, ellos no están de acuerdo. Entonces, ellos tratan, tratan de dirigir la mirada de los estudiantes hacia otro norte. Entonces, bueno, mira, las estadísticas sirven para obtener información, para analizar y tal, y esa cartelera es bellísima y son grupos de, son grupos de estudiantes con los que a ti te provoca compartir, son los mejores estudiantes; ya los mejores estudiantes no son los de los centros de estudiantes, ni son los representantes a consejo de escuela. En nuestra escuela, los mejores estudiantes cuando pueden hacer vida activa, la hacen paralelamente a esta... porque, o sea, como que es que 'yo no me contamina con ellos', ¿me entiendes?, entonces ellos hacen su actividad... claro, llega un momento en que, también hay que decirlo, que en la escuela la vida activa en los estudiantes en promedio dura hasta el séptimo, octavo semestres, a partir de ahí se van a trabajar en la calle y ya los que tú decías, 'cónchale, éste puede ser preparador, éste ya aprobó, que trabaje conmigo y tal' ya no los tienes porque van a la calle y regresan en la noche a sus actividades en clase y tal. Entonces, esa vida no es tan rica como, como cuando tienes dedicación exclusiva a la universidad".

En otras escuelas de la faces ha venido ganando terreno la práctica de la consulta para propiciar la participación en la designación de los directores de escuela, ¿eso se ha dado aquí en la escuela? ¿el director actual fue electo en consulta?: "No. Se dio con, con la participación, creo que es 25% de estudiantes, o sea el voto del estudiantado vale 25%. Y bueno, con ese criterio ha habido, la partic... los estudiantes han participado en la elección de, del director. Bueno, de hecho a Guillermo cuando, cuando quedó como director fue electo, hubo una consulta interna. Luego, sí sé que ese fue el período, creo que antes de Sary, con Víctor Rago. Este, luego cuando Sary entra a ser decana, le pide a Guillermo que la ayude en la CEAP, entonces había necesidad de, eh, de hacer una consulta para dirección de escuela, pero no teníamos candidato. O sea, ni el otro sector, ni nosotros. O sea, nadie tenía candidato, porque el otro sector es a tiempo parcial y hay algunos que son a dedicación exclusiva, pero te voy a decir, es gente que es tan floja que ellos no se echarían encima una dirección de escuela, porque claro es puro hablar, y hablar, y hablar, pero actuar nada. Entonces, del sector más académico, digamos, no había... entonces, desgraciadamente, tuvo que asumir la dirección de la escuela una joven, o sea, una muchacha bien joven, debe tener entre, entre 35-37 años, o algo así, cuando ella debería estar en el proceso de formación o haciendo investigación, entonces está asumiendo actividades de carácter gerencial, o sea administrativo, gestión académica administrativa, que implica, o sea, que implicaría tener una formación gerencial, ella no la tiene, aun cuando los estadísticos en algún momento adquirimos esa formación teóricamente; bueno ésa, no la tiene; académicamente, bueno, ella está haciendo su postgrado y tal, no puede seguir porque está de directora y eso

es dedicación exclusiva a la dirección. Eh, bueno, entonces yo creo que la chamita se ha quemado ahí, pero no hay, no hay otra opción" [o sea que prácticamente consulta hubo en una oportunidad, cuando llegó Guillermo a la dirección] "Sí, sí, sí. Y después, ya, mira cómo hacemos, empezamos a reunirnos, se reunió el otro grupo, intentamos también alianzas, 'mira, ¿cómo vamos a ver la escuela?', no mira, no hubo manera tampoco de, de concertar, o sea. Y entonces ya Sary *manu militari*..."

¿Qué relación consideras tú que existe entre conflicto y democracia? "Bueno, la democracia como poder para el pueblo, ¿algo así? " [como tú la quieras definir] "Es un poco complicada la pregunta, pero bueno, trataré... eh, se supone que, eh, la democracia es como una cualidad, es algo de lo que podemos hacer uso, o sea, no es, eh, sí, hacemos uso de los mecanismos que nos da la democracia, para, por ejemplo, eh, elegir a quienes nos representan y que puedan ser quienes canalizan los conflictos. O se, digamos que ese sería un poco, o sea, utilizo esa herramienta, ese mecanismo, esas instancias para, eh, canalizar, eh, los conflictos que se suscitan al mirar, al tratar de abordar los problemas o de proponer soluciones, y los desencuentros esos de los que hablábamos antes. O sea, no logramos conciliar, bueno mira vamos a tratar de canalizarlos a través de quienes nos representan en la democracia ésa que se denomina representativa en el país. Entonces, ¿qué es lo que hacemos?, que delegamos, digamos, responsabilidades en las instituciones, las instituciones también jerárquicamente, digamos, la, la, las asambleas o las alcaldías, las municipalidades, las gobernaciones, yo que sé...no me conozco bien eso {...} éste, bueno, delegamos responsabilidades en quienes nos representan en esas instancias para que los conflictos se procesen adecuadamente".

Es decir, que no son cosas contrapuestas sino que si estoy entendiendo bien lo que planteas la democracia tiene unos canales para atender las situaciones de conflicto: "Sí. Y esos canales por supuesto, éste, conectan con quienes son, digamos, los protagonistas del conflicto conectan, porque se supone que en las instancias éstas de representatividad, la democracia representativa tiene las instancias de representatividad, tú puedes, tú tienes la obligación de capturar esa problemática, o sea de captarla y, y bueno, éste, canalizarla adecuadamente".

¿Está incluida en la formación del estadístico y del actuario, formación en herramientas, métodos para abordar situaciones de conflicto? ¿en qué medida en el pensum de estudios o por ejemplo a través de actividades de extensión se aborda este tema?: "Es un tema que no ha sido abordado, porque aun cuando es necesario dotarse de esas herramientas, como que no hay espacio en los contenidos programáticos para incluir este tipo de, de herramientas, que a fin de cuentas, o sea, si no, si no, si no las tienes, o sea, no vas a, tus conductas en el tramo que fuere no van a poder ser canalizadas adecuadamente. Éste, pienso, ahorita que lo dices y te he escuchado allá en el, en la, en la CEAP cuando se han suscitado problemas, bueno mira, si no nos dotamos de este tipo de herramientas no vamos a poder resolver. Creo que si, quizás, extra, actividades extra académicas pudieran, pudieran desarrollarse para que nos dotásemos de ese tipo de herramientas y de hecho, yo estaba haciendo hace rato el retrato del

distanciamiento que se ha producido, particularmente así lo veo yo, pero con todos los compañeros de trabajo que, con quienes comparto en la escuela y el postgrado, también ven el problema así; mira, los estudiantes están por allá, no podemos acercarnos, ha habido un distanciamiento, pero allí hay un conflicto obviamente, un conflicto no sé, de visiones, de... sí de visión, o de sentir a la universidad de una determinada manera cada quien, y entonces, éste, hay un rompimiento total. Si hubiese, o sea, si nosotros, quizás, los profesores, éste, tuviésemos esas herramientas, podríamos cruzar el puente. Ahorita que lo dices (risas), me parece bonito porque además tuvimos una reunión de departamento el jueves, no voy a contar porque esas son cosas muy, muy, muy nuestras, ¿no?, entonces, en un momento dado una profesora planteó un conflicto que se le produjo con un estudiante; ése era un curso que estábamos dictando la profesora que es, una profesora que ay Dios, quien, quien, quien sienta que esa profesora le hace daño está completamente equivocado, porque ella parece una virgen, ella es un ángel. Entonces, pero, pero es muy estricta, ella exige que sus estudiantes rindan y tal, y como yo ... estamos dictando dos materias, o sea, yo estaba dictando dos materias en el pregrado, más el postgrado y tal, y como una de ellas la estaba compartiendo con ella yo, mira, 'tú, planifica todo, tú decides los exámenes, tú corrige, tal y yo planifico la parte, mira, cómo vamos a dar esto, tal, y nos reunimos', pero le dejaba casi todo a ella. Y en un momento dado hubo un conflicto muy fuerte con un estudiante, que se estaba copiando; entonces, ella, éste, de manera muy sabia lo llamó, ta, ta, ta, al estudiante decidimos reprobarlo. Entonces, claro, allí hay un conflicto de intereses, que éste estudiante no tiene valores, no tiene ética, no tiene no sé qué, bueno, la profesora está exigiendo que, evaluar conocimiento y bueno, no se, no se puede hacer porque éste está, está comportándose mal. Bueno, total es que ella comenta su situación y otra profesora, le dice, 'no mira, es que ése es un problema que se está suscitando con mucha frecuencia en nuestra escuela, yo también lo he tenido así y así'. Y entonces, uno de los comentarios fue, si pudiésemos tener la oportunidad de acercarnos a los estudiantes, de hablar con ellos claramente sobre lo gratificante que es adquirir conocimiento, esforzarse y triunfar, ser exitoso... pero, es que ese espacio no está abierto en la escuela ahorita. Entonces..." [y no siempre fue así] "no siempre fue así, no siempre fue así. No, en el pasado esto era una belleza y todavía lo es con algunos estudiantes, o sea, me perdonas que sea un poco elitesca pero yo me relaciono con los mejores, porque yo vengo de una vez, ah, ta, ta, ta, ajá, ya sé quiénes son, los que participan todo el tiempo... entonces tú terminas como que adoptándolos. O de repente porque tú quieres, no sé, quieres que el ser humano se comporte de manera excelente, qué sé yo. Bueno, total es que hay un rompimiento total, pero es porque los intereses de los diferentes sectores que convivimos en la escuela, pues, como que, a la larga todos queremos cubrir la misma finalidad, pero los intereses en la práctica son como muy distantes y no logramos conciliarlos, entonces hay conflictos. Entonces, si hubiese, yo... seguro, si hubiese ese puente sería bellissimo. Sería, bellissimo. Y yo, yo, el jueves ése que te digo, estábamos todos, 'mira, pero es que tenemos necesidad, entonces mira, ¿cómo lo hacemos?', bueno, entonces uno dijo 'bueno, vamos a abrir como una cátedra libre y vamos a presentar cosas' 'sí, pero es que yo no tengo tiempo', nadie tenía tiempo, porque casi todo el mundo es como te digo tiempo parcial. 'Bueno, les queda a uds. que están aquí', los

que estamos aquí ya somos, no pasamos de cinco, que estamos aquí todo el día. Entonces, allí hay numerosas limitaciones pero que las podemos salvar".

¿Tú sientes entonces que la comunicación con los estudiantes de la escuela es algo que se podría trabajar?: "Se podría trabajar, sí, oye me encantaría. Es más recordando, recordando el pasado, tú dices, oye podríamos traernos otra vez el pasado. Entonces, ¿te acuerdas que te mencioné lo de las asesorías, no?. Yo era una profesora de pizarrón, papel y de consultar... los estudiantes venían, 'vamos a hacer las integrales, las derivadas, no se qué, la matemática' y de repente cuando descubrimos el mundo de la asesoría estadística, ya allí el contacto con los estudiantes era, 'mira, vamos a analizar este problema, vamos a aprender conjuntamente, vamos a ver, vino el médico tal y planteó tal problema, cómo lo abordaremos y, y la experiencia fue muy bonita. El jueves, casualmente, da la casualidad que esta entrevista se está dando hoy y el jueves se produjo esa reunión, yo, en un momento dado había mucha gente de esa que participó en el pasado, y yo decía '¿y si retomáramos aquello?', la asesoría estadística, no para hacérselo a otra persona sino para mostrarle a los estudiantes lo que se puede hacer con la estadística, 'sí, pero ¿cómo lo hacemos, con qué tiempo?', todo el mundo puso limitaciones y yo también, verdad, con qué tiempo {...} Pero mira, es... hay que buscar un mecanismo de, de encuentro, de encuentro con ellos porque eso nos, nos... bueno, como en todo, en la familia tú lo ves también, que cuando empieza a distanciarse porque cada quien tiene sus intereses, si no buscas la manera de, de entrar en el mundo del otro, todo el mundo se cierra".

¿En qué medida crees tú que hay estudiantes, o profesores o el mismo personal administrativo, que eventualmente se abstienen de expresar lo que piensan, no ni siquiera a nivel político, por temor a algún tipo de represalia de determinados sectores que están dentro de la universidad?: "Sí, quizás en la escuela, como no se suscitan hechos de esta naturaleza sino muy circunstancialmente {esto se refiere a la "toma" sobre la cual había hecho referencia con anterioridad a esta pregunta}, o sea, podríamos contar ése y otro ocurrido hace tantos años, entonces, quizás, la escuela es como un espacio libre de temores. Creo que más bien, cuando hay conflicto, o cuando hay necesidad de abordar problemas, no nos manifestamos no por temor, sino por falta de compromiso. Creo que es... en la escuela. O sea, definitivamente, quizás no el compromiso de no querer a la institución, no querer apoyarla, no querer ayudar en abrir caminos hacia la solución de los problemas, sino más bien es, 'bueno mira, no entiendo ese problema y no puedo opinar, y no tengo tiempo para, para meterme en el problema".

Informante 14 **(entrevista realizada el 7 de febrero de 2012)**

¿Cuál es para ti la definición de conflicto?: "Bueno, lo primero que se me viene a la mente con conflicto es violencia. O sea, los conflictos, bueno.... Irrespeto. Está, problemas... Qué más, cómo, conflicto, bueno... también se me ocurre solución,

buscar soluciones. Así lo definiría, pero lo primero que se me viene a la mente es violencia".

¿Por qué esa asociación con violencia?: "Éste, tal vez por lo bueno, por lo como uno, lo que vive a lo interno de la universidad, pues, porque la palabra conflicto siempre se ha relacionado al término violencia, o sea, pasa un cierto conflicto y viene un suceso violento".

¿Tú crees que esa relación es inseparable, que conflicto necesariamente implica violencia?: "No, no necesariamente. Bueno, pienso en varios tipos de violencia. Pero conflicto bueno puede ser por, éste, nada, una confrontación de ideas, no necesariamente sería la violencia. Entonces, no son, no son inseparables. Solo que, bueno, culturalmente uno tiene, lo asocia a violencia".

Acabas de decir que piensas en distintas formas de violencia. Si tuvieras que clasificar la violencia en esas distintas formas, ¿cómo la clasificarías?: "Exacto. Bueno, la violencia física, que es la, la más común. Bueno, la violencia psicológica. Pienso que uno la viv., que uno la vive un poco en la universidad. Éste, bueno... la... bueno, no sabría otros términos, pero bueno sería más... no sol... apartando un poco la violencia física, bueno la violencia en cuanto al discurso que puede tener, que genera violencia también. Bueno, lo agruparía en esos dos grandes bloques".

En tu experiencia como representante estudiantil, si tuvieras que clasificar los conflictos que se presentan en tu escuela, ¿cómo los clasificarías?: "Ok. Bueno, yo lo, cómo los clasificaría... éste, primero, hay unos... bueno los conflictos, los conflicto académicos. O sea, los conflictos académicos donde hay un conflicto acerca de divergencia de ideas. Yo lo vería de esa manera, por ejemplo en mi escuela. Éste, bueno, dado ese conflicto de ideas, también se... a veces se llega a los extremos de la violencia, verbal, o sea, genera violencia no física pero sí una violencia de, de retallaciones. Pero yo lo vería como conflicto en el ámbito académico. Bueno, eso es un gran bloque, creo que es lo que uno desearía que fuera, que el conflicto fuese en ese ámbito. Pero resulta que ahí hay conflictos dados otros intereses, o sea, conflictos bueno porque lamentablemente se usa los espacios de la universidad para intereses personales y se genera violencia, no física, pero violencia de, bueno, yo te tengo que apartar o te tengo que bloquear para yo alcanzar mis objetivos".

Tendríamos como dos grandes tipos de conflictos, los netamente académicos "Exacto" y algunos que digamos se sirven de lo académico para dirimir cuestiones más de interés personal "exactamente... Personal, bueno muchos dicen que interés político, bueno yo lo digo que es un interés partidista, o individualista, porque no hay ideas claras, ante, ante esos intereses personales.

¿En qué medida la situación política general que vivimos se ha expresado concretamente en tu escuela?: "Por ejemplo, o sea, yo... ¿por qué yo separo de lo que es político lo partidista?. Para mí lo político viene siendo cuando uno tiene ideas bien fundamentadas, cuando uno tiene un ideal bien concreto, bien

específico. Tú lo puedes compartir o no, que sea para bien o para mal, pero bueno, pero es un ideal. Yo creo que eso se ha tergiversado un poco, o sea, ahora viene siendo un tema de una bandera, un grupo, éste, 'yo defendiendo esto, no sé por qué lo defendiendo, pero lo defendiendo'. Entonces, en mi escuela se ha..., por ejemplo, yo lo veo en mi escuela, la escuela de estadística y ciencias actuariales se ve como una escuela apática, una escuela apolítica, una escuela de esa que está allá bien lejos, {...} una cajita negra, nosotros lo hemos definido así, porque hay bastantes intereses malsanos que se cubren bajo el amb... bajo la capa de lo académico, se cubren bajo la capa de lo político, pero son intereses, yo pienso pueden ser partidistas, pero ni siquiera de un partido político sino de intereses, de grupos, entonces se torna... " [de facciones...] "facciones, exacto, de facciones, de grupos que, bueno, lamentablemente usan la educación como un, como un negocio, pues, como el negocio familiar. De esa manera yo lo defino en mi escuela".

¿De qué mecanismos disponen uds., por ejemplo como estudiantes, cuando se presentan situaciones de conflicto, de la naturaleza que sean; ¿cómo se canalizan esos conflictos?: "Bueno, los procesos, primero bueno nosotros cuando, yo le voy a comentar un poco como nosotros decidimos darle solución a diferentes, a diferentes problemas, conflictos que hay en la escuela que, bueno... una de las vías, bueno, era la que está constituida, un centro de estudiantes, esa es una institución reconocida, es una estructura que, bueno, por ahí nosotros podíamos, éste, resolver, dar soluciones, propuestas, porque no solamente críticas sino las propuestas. Entonces, nosotros usamos las estructuras existentes, la representación estudiantil, la participación en las comisiones, un consejo de escuela, los órganos existentes como un consejo de facultad y crear otros alternativos, otros que nos dieran participación pero digamos que no son legales, como son las comisiones estudiantiles, los grupos de trabajo. ¿Por qué? Porque nosotros vemos que la manera de poder, éste, resolver esas situaciones, darle un aporte a nuestra escuela era, primero, por medio de la organización y la participación, para levantar esa, esa apatía y sabíamos que contábamos con esas vías que, bueno, para mí, son insuficientes porque yo creo que son muy verticales, creo que todo se centra en un solo organismo como un consejo de escuela o un consejo de facultad, consejo universitario. Para mí no es justo, pues, eso uno la va...lo he aprendido con el tiempo. Pero nosotros por... han sido efectivas o no, no han sido suficientemente efectivas pero son las que están, nosotros no podemos violar esas, esas, esas instancias, porque si no caeríamos en lo que caen otros grupos, que son los términos violentos, que son, bueno, hay otras instancias a lo externo de la universidad que nosotros respetamos mucho, por eso que, nosotros... se ha mal llamado autonomía, pero nosotros lo vemos de esa manera. Creemos que los conflictos, los asuntos de la universidad se pueden resolver en la universidad. Entonces, hemos usado las vías que existen, o sea, las vías institucionales" [pero sin embargo entiendo que, digamos, han establecido mecanismos que no contravienen esas vías institucionales pero que son paralelos a las mismas] "exacto" [estas comisiones de las cuales me hablas] "exacto. Nosotros hemos hecho una especie de, bueno, lo que uno puede llamar Estado Bis, nosotros hemos creado otras, otras estructuras que nos ayudan a organizarnos, que nos ayudan a, a romper un poco ese cerco que existe en otras estructuras

que ya están un poco obsoletas, o apagadas, y por medio de ellas nosotros hemos, éste, hecho un trabajo para luego llegar a esas instancias legales, digamos ya tener una propuesta bien enmarcada. Nosotros hemos usado estas dependencias estudiantiles, no solamente un centro de estudiantes, tenemos también sociedad cultural, el club deportivo, o sea aparte de ese órgano central, que es un órgano de 18 representantes para 600 estudiantes, nosotros hemos tratado de crear otras, otras vías para generar mayor participación”.

¿En qué medida has notado tú que el establecer estos canales y el valerse de los canales institucionales establecidos ha motivado un mayor involucramiento de los miembros de la comunidad, en los estudiantes concretamente, en los asuntos de la escuela?: “Exacto, sí, hay una... se ha despertado un poco más al estudiantado. Yo le pongo un ejemplo, nosotros entramos, cuando entramos al centro de estudiantes la mayoría entramos cuarto, quinto, sexto semestre, ahora si ve al nuevo centro de estudiantes de mi escuela está constituido por estudiantes de primero a cuarto semestre, o sea, estudiantes de nuevas generaciones con ganas de trabajar, ninguno sin afinidad, éste, partidista, que es muy importante, nosotros hemos, o sea es algo que nosotros hemos tenido bien... hemos cuidado bastante dentro de nuestro espacio en la escuela, porque sabemos que en la universidad lamentablemente la mayoría de la representación estudiantil tiene unos intereses por encima de lo, de lo, de lo institucional, de lo universitario. Entonces, poco a poco el estudiantado se ha ido interesando en esos... en participar, en desarrollar... desarrollarse aún más, porque saben que esto se, o sea, no solamente un salón de clases nos va a formar, sino que estas otras actividades son importantes, estas actividades les están dando mayores fortalezas y se ve un cambio. Por ejemplo, muchos, muchos de los que empezaron conmigo que ya se han graduado, éste, son profesionales que destacan de los otros, o sea, ya destacan, se nota. Los estudiantes ya tienen ideas más claras, o sea, las generaciones que vienen, ya vienen con un poquito más... encaminados. Los que por ejemplo a mí me tocó con mi grupo, que fue empezar de menos 10, para montarnos en cero y por lo menos ya es toda una etapa de, bueno mira, ‘dejamos un trabajo hecho, uds. deben continuar y nosotros pensar en hacer algo similar a lo externo, pues’. Sí que se ha notado el cambio, claro pero al mismo tiempo se ha notado una gran oposición, oposición por parte, bueno, de las autoridades, de profesores. O sea, existe una fuerte división ahí. Entonces, mientras más despierta el ímpetu estudiantil, más freno hay, o sea ahí existe como un trabajo un poquito más grande para deteriorar esas relaciones. Entonces, sí, ha habido un cambio, lo bueno es que ha habido un cambio, no ha sido tan rápido como a lo mejor hemos querido, porque son muchas cosas, son muchos proyectos, son muchas ideas, pero muchas se han llevado a cabo. Incluso, hemos logrado una, un... hemos recuperado el nexo con un gremio, con compañeros que están a lo externo, hemos recuperado un gremio con instituciones tanto públicas como privadas que ven que aquí hay estudiantes que quieren generar participación, quieren generar actividades, quieren generar cambios”.

¿Qué relación existe para ti entre conflicto y democracia?: “Bueno, conflicto, o sea... yo por... lo primero que, que me viene a la mente con, con dem... bueno las palabras que ya se derivan de democracia, libertad, éste, participación,

igualdad. Yo creo que bueno el conflicto busca cortar la libertad, busca mermar la participación. Éste, el conflicto, o sea, es... cómo vería yo estos dos grandes bloques, bueno la democracia nos permite, éste, generar un conjunto de ideas de manera, éste, bueno en un ambiente agradable, a pesar que hay diferen... divergencias, hay mecanismos los cuales nos van a llevar, no a estar totalmente de acuerdo, pero para llevar a un consenso, una especie de unidad. El conflicto viene a romper eso. O sea, yo creo que el conflicto viene a romper esa, las ideas de democracia, o esas palabras asociadas a democracia".

¿En qué medida consideras que los conflictos pueden amenazar a la democracia?: "Sí, claro, porque por ejemplo, vamos a ponerlo de esta manera, un ejemplo que pasa en la universidad. Un órgano constituido como un centro de estudiantes, por ejemplo, electo de manera democrática por los estudiantes y dos grupos adversos que generan conflictos para que ese organismo, esa estructura no tenga legitimidad, o no tenga la fuerza o no tenga todos sus, sus... no pueda ejercer todas sus funciones, o sea, yo lo veo como un ejemplo. Entonces el conflicto obviamente atenta con la democracia, contra la democracia".

¿En qué medida en la escuela reciben formación, quizás no en las asignaturas, pero por ejemplo en actividades de extensión, extracurriculares, en herramientas para abordar conflictos?: "Éste, yo le voy a decir, nula totalmente. O sea, en mi escuela es totalmente nulo ese... primero, si vamos a hablar de un contenido programático, un currículo, un pensum, éste muy, muy limitado, totalmente limitado, o sea, yo estudio, estudio una carrera que se llama ciencias actuariales y no parece una ciencia, o sea, son meras técnicas. Éste, nosotros somos expertos en mitigar riesgos, deberíamos ser, para mitigar riesgos, y una de esas cosas, porque eso es mitigar, riesgos en casos de conflictos. Nosotros no vemos nada relacionado a eso. O sea, nosotros vemos, nosotros vemos seguros de personas, seguros de vida, algo netamente comercial, o sea nosotros no vamos a pensar en lo social, en un pensamiento más humanista. Pero cónchale, vamos a irnos a lo social, que yo creo que ahí es donde suceden la mayoría de los conflictos, ¿no?. Entonces, nosotros no tenemos otras herramientas que nos puedan ayudar a, a hacer esos estudios. Mis compañeros de estadística, por ejemplo, que son... tienen herramientas, éste, pueden generar herramientas importantes para el estudio de temas como violencia, por ejemplo, pero dentro del programa de estudios no hay ninguna, ninguna herramienta que por lo menos nos brinde o nos asome hacia esa ventana, o sea, no la existe, o sea, no... O sea, o mejor dicho, existe, pero no hay un enfoque que pueda despertar al estudiante y bueno, yo puedo irme por aquí o puedo, yo puedo, este, evitar conflictos con esto. Entonces, es solucionar problemas, pero... a nosotros nos dicen solucionar problemas, pero netamente técnicos".

En atención a eso que estás diciendo, ¿en qué medida crees tú que sería importante que ese tipo de herramientas o técnicas también estuvieran incorporadas?: "Bueno, primero, sería, éste, acercar más a lo, nuestras carreras a lo que es una ciencia social, o sea, primero, sería lo importante, que haya una mayor sensibilidad por parte de los estudiantes, porque yo creo que, por ejemplo

en el caso de mi escuela, bueno lo veo un poquito en la facultad pero lo veo más en el caso de mi escuela, existe una total, una total formación alejada de la realidad. O sea, éste, por ejemplo, yo estudio ciencias actuariales, el eje fundamental es la teoría del riesgo, pero yo veo una teoría del riesgo netamente económica, yo puedo estudiar riesgo social, justamente es una de las áreas que yo voy a estudiar, el riesgo social para mitigar conflictos, para poder evaluar políticas o ciertos planes que vayan a mitigar situaciones de conflicto. O sea, sería fundamental porque nos daría otra visión, nos daría una apertura, a lo que es, por ejemplo, el caso de ciencias actuariales y en estadística, bueno, generar otras herramientas, otros indicadores, por ejemplo, en este caso hay algún tema que, gener... bueno, a la violencia, que es la percepción o la condición, bueno, los estadísticos darían aportes fundamentales a esos estudios, pero en este momento no se están formando estadísticos para ello, o mejor dicho no tienen ese interés, no tienen ese interés en este momento; podrán tener una visión, pero no hay quien los encamine hacia allá".

Pensando la democracia en sentido amplio, ¿cómo evalúas tú el estado de la vida democrática en tu escuela?: "Bueno, ud. me habla de alguna manera de los tres grandes gremios, los estudiantes, los profesores y los empleados. Como democracia yo lo veo también, o sea, es una vía para lograr la unidad, en mi escuela no existe unidad. O sea, lamentablemente existe una unidad entre estudiantes, existe una semi-unidad entre profesores y existe una semi-unidad entre obreros y empleados. De participación, yo creo que mientras choquen, o sea, mientras las... lamentablemente se vean las actividades de otros como perjudiciales para los intereses propios no va, no existe democracia, o sea, se está coartando la participación. Por ejemplo, ¿por qué yo le hablo de esta gran división?, no existe armonía entre estos tres gremios, fundamental para poder llevar en buen camino mi escuela, por ejemplo. Bueno mi escuela, la facultad, la universidad, pero el caso de mi escuela esa unidad es fundamental, en estadística no existe, o sea, ¿por qué?, porque primero se, se, se cerca la participación, empezando participación cuando una persona hablamos de actividades, de generar actividades las propuestas son cercadas, ¿por qué?, porque a lo mejor existe, yo creo que existe ese reflejo del voto, lamentablemente se lleva a los cargos, entonces, como, yo le voy a decir una expresión que a mí me la lanzaron en consejo de escuela, 'los profesores estamos, pero los estudiantes estamos acá', entonces tú me debes respeto, entonces no existe un respeto mutuo, o no existe... o sea, existen como clases de respeto, ¿sabes?. Existe el respeto al profesor, mas no es lo mismo que el respeto al estudiante, entonces el respeto al estudiante vale menos que el respeto al profesor. Mientras se rompan el respeto, la participación, esa unidad, yo creo que no hay democracia. Entonces, existe, existe un grave conflicto porque hay... se cercena, no se deja...no se permite la unidad, entonces, bueno, si tú no quieres la unidad, pero deja, déjanos desarrollar nuestro trabajo, tampoco se deja desarrollar. Entonces, se generan esos conflictos y esos choques".

¿Cómo percibes la relación con el personal administrativo?: "Este, por ejemplo, bueno, el personal administrativo en su gran mayoría, por ejemplo con nosotros, con los estudiantes, bueno, o mejor dicho los que nos acercamos más a ellos que

somos los miembros, los representantes estudiantiles, casi siempre, en su mayoría hay aceptación, un trabajo, la verdad es que son personas admirables porque yo creo que son los que más les duele la universidad, un poquito más que las mismas autoridades, no voy a hablar de los profesores, creo que los profesores (ininteligible)... sino algunas autoridades, porque son los que mayor tiempo pasan ahí, son los que mayor dedicación le dan, son los que conocen más a fondo los problemas. Por ejemplo, si hablamos de personal administrativo, mira, éste, muchos de los conflictos, de las propuestas, siempre son apoyadas por ellos, siempre, las actividades son bien, éste, bien recibidas. Eh, o sea, existe una total, existe un, una buena relación. Entonces, claro, ellos son un poco apartados por ese término de empleado-obrero, no tiene como que palabra, no tienen... o sea, se limita a su trabajo, pero realmente con los estudiantes ha sido una muy buena relación. Claro, con ciertos personajes no, pero bueno, pero en la gran mayoría, o sea, no vamos a hablar de un 100%, pero sí la gran mayoría de verdad que tiene un buen trato con los estudiantes, pero tal vez es porque a ellos se les aplica la misma diferencia, respeto de autoridad no es lo mismo que un respeto para un empleado o un obrero".

Tú hablabas que uds. como estudiantes han querido llevar adelante algunas iniciativas que han sido cercenadas. Por ejemplo, ¿qué tipo de iniciativas por ejemplo han querido llevar adelante uds. como estudiantes?: "Bueno, la mayoría, bueno, obviamente en materia académica, nosotros, éste, por ejemplo para romper un poco la apatía de ese cerco que existe a lo mejor de universidad-país, a veces... lo que siempre reclaman los estudiantes, bueno 'qué vamos a ver nosotros, qué vamos a hacer nosotros, o qué se está haciendo afuera que nosotros no lo estamos estudiando acá adentro'. Eh, nosotros generamos, o fund... bueno, generamos, inventamos, la semana del estadístico y actuario, porque aquí en Latinoamérica se celebra el día panamericano del estadístico, pero no había un día nacional o una fecha que nos buscara reunir. Entonces nosotros inventamos la semana de estadísticos y actuarios, que era una serie de eventos, éste, foros, seminarios, actividades culturales, deportivas. Por medio de la escuela nosotros llegamos a volver a tener un nexo con las instituciones, tanto públicas como privadas, con los egresados, llegamos a involucrar personajes que habían sido olvidados, o sea, los grandes fundadores de la escuela que fueron olvidados volvieron a sus, volvieron a sus orígenes. O sea, volvieron a su escuela y tuvieron una participación. Éste, verdad que eso fue por las personas que participaron, nosotros nos sentimos muy bien porque eso fue una integración, o sea fue una participación, volvieron nuevamente, los estudiantes lo acogieron muy bien porque era, oye ver, mira qué se está haciendo, o qué se ha hecho. Ahí nosotros presentamos desde la historia de la escuela, hasta la última encuesta que ha hecho el banco central de Venezuela, o sea, una gama de... o sea, no la hicimos en una sola línea sino fue algo diverso. Eso fue una falta de respeto para las autoridades de la escuela; eso fue totalmente un irrespeto que nosotros hayamos hecho eso" [tú percibes que ellos lo interpretaron de esa manera] "No bueno, me lo dijeron. O sea, yo lo vi en un consejo de escuela, cómo nos bus... , no nos dieron las facilidades, incluso bueno hubo un sabotaje de espacios, en, en, en unidad con miembros de la facultad. Éste, nosotros hicimos, no sé si ud. lo habrá visto, aquí se organizó un foro que se llamaba "Censo y seguro", el año

pasado, nosotros llenamos, eso fue con dos grandes temas del momento, en ese momento, que era el censo nacional, que bueno que tiene sus, nosotros tenemos nuestras críticas a eso, por bueno, por varios aspectos técnicos, pero en ese momento (ininteligible), no se habían presentado al país todavía y nosotros la íbamos a traer, con las autoridades de, con las autoridades del Instituto Nacional de Estadística que fueron profesores, profesores, empezando por ex decanos {...}, el profesor Eljuri, que bueno se tenga diferencias... bueno eso es otra cuestión, pero él, en este momento la máxima autoridad en materia de estadística era él, y teníamos al superintendente de la actividad aseguradora, que en el 2010 se trató la ley de la actividad aseguradora, que es una ley de importancia nacional, pero nosotros no sabíamos nada de eso. Entonces, trajimos esos dos grandes temas. Bueno, la respuesta de la escuela fue, pero es que nosotros tenemos que tener otras instancias y en vez de hablar de, de... éste, de hacer referencia de instituciones serias, bueno traía como a Datanálisis o Gis XXI, o sea, nosotros, o sea había un conflicto por qué, porque a mí no me, no me parece lo que piensa él, o sea, ni siquiera lo respeto como institución. Entonces, eso fue una retaliación contra nosotros porque en vez de, de ser visto nosotros estamos teniendo aquí dos eventos importantes, entonces era un foro para que la gente opinara, o para generar un debate, fue visto como, bueno, tú tienes una postura política. Una postura partidista, entonces tú me estás tirando eso en cara, cuando no era en ningún momento la intención. O sea, cómo se, se, se, se tergiversan las intenciones. Entonces, todo ese tipo de actividades nosotros hemos, las hemos llevado por allí, no son... en temas de orden curricular, éste nuestro pensum no se, no sufre ninguna modificación desde hace 25 años; 25 años y es uno de los pensum más rígidos de la, la uc, con materias que... una materia prela tres, por ejemplo. Entonces, nosotros hicimos una reforma por etapas, luego ya que modificar un pensum necesita una discusión amplia, éste, una discusión que necesita mucho tiempo, lo fuimos haciendo por etapas. Bueno, primero hicimos una reforma del sistema de prelación, para luego hacer una reforma del sistema de evaluación y sobre eso ir discutiendo. Entonces, los eventos nos iban a servir para eso porque íbamos a traer temas del momento. Entonces, íbamos a involucrar a los egresados, íbamos a involucrar a las instituciones. Bueno, nada más la reforma del sistema de prela, en seis departamentos, cuando nosotros hacemos la propuesta, solo dos nos apoyaron, la reforma. Uno que es el, por ejemplo que es el que yo más manejo, que es el de actuariado, es la única escuela de actuariado en Suramérica, y nosotros hicimos un estudio profundo para ver cómo nosotros hacemos más flexible el pensum, el currículo para buscar su transformación. Bueno, eso fue, esa, ese informe que nosotros hicimos, ese estudio, apoyado por el jefe de departamento, el consejo de escuela lo detuvo y lo tiene ahí hace dos años. Entonces, cómo se bloquean... lamentablemente sin argumentos académicos, porque yo, si los argumentos fueran académicos, si los argumentos tuviesen unas ideas, unas bases, yo diría 'bueno, está bien, vamos a, vamos a debatir'. Pero, ha sido un conflicto vacío, o sea, te voy a bloquear porque no lo vas a hacer. O sea, ese tipo de conflictos no sé cómo determinarlos, es un, se sirve de los canales que rigen la universidad, por ejemplo, si no pasas por un consejo de escuela no, no va a subir. Entonces tenemos esa instancia, no podemos pasar, no..."

Incluso veo que con una iniciativa como este congreso, que tiene un sentido académico, de repente se ve matizado por lo político: "Exacto. Incluso, e incluso no solo lo político sino lo personal. Por ejemplo, cuando le hablaba de la historia de la escuela ahí se iban a tener los ex directores, tres ex directores de los años 70-80 y tienen posturas de oposición, son abiertamente opositores, de partidos políticos. Pero no, o sea, no porque ellos significan la historia, ellos significan el pasado bueno de la escuela. Entonces nosotros no podemos permitir que eso se conozca. O sea, existe una especie de, de, de tranca, o sea, no sabemos, bueno, o es por esto o es por... por eso yo hablo de ideas vacías, no llega ni siquiera a lo político".

¿En qué medida crees tú que el tener ese espacio del servicio comunitario ha contribuido con la formación que uds. reciben y ha contribuido con esa inserción social de la cual hablabas?: "Sí, bueno, yo creo que es fundamental, ése... el servicio comunitario, eso es algo que nosotros también hemos buscado despertar conciencia, más que un mero trámite que los estudiantes deben... un requisito, 'voy a tener que ir a entregar papelitos, voy a tener que ir a enseñar a la gente', o sea, no, nosotros hemos tratado de concientizar un poco a la gente de lo que es el servicio comunitario. Mi escuela, existen varios proyectos, lamentablemente algunos se le ha dado esa orientación de la vía para hacer un negocio, es claramente eso lo que ha pasado. En cambio existe otro proyecto que se llama "difundiendo la cultura estadística en la comunidad", por medio del cual nosotros, que es una de las labores que nosotros hemos emprendido en el centro de estudiantes que es difundir la cultura estadística y actuaria, por medio de eso nosotros hemos conseguido una vía de poder llegar a la comunidad en cierto aspecto. Por ejemplo, hay un proyecto muy bueno que es, lo realizaron los compañeros, que fue en Chuspa, en Chuspa, donde ellos con toda la comunidad pudieron organizarse en materia estadística y no lo hicieron ellos, ellos enseñaron a la comunidad a cómo organizarse. O sea, ellos no fueron a hacer la asesoría, la comunidad pudo tener la estadística a su mano {...}. Entonces, esa actividad, esa serie de actividades nosotros, o sea, para mí son positivas, incluso deberían expandirse. Pero, nuevamente, la estructura de la universidad la, la golpea; los proyectos como que más sensibles son los que más, los más criticados, entonces se prefieren otros proyectos que son, eso, el ir a 'yo te voy a hacer esto y éste es mi servicio comunitario' 'yo te hago un proyecto, te hago una asesoría' y lamentablemente los estudiantes sirven de, de empleados de otro. Pero yo creo que el servicio comunitario es una, es una vía excepcional. Creo que es una, incluso, yo creo que se debería profundizar un poco más, no solamente dejarlo como un requisito porque, por ejemplo en mi escuela se ve como requisito la pasantía, yo creo que eso debería ser algo a lo largo de la carrera, buscar otra, no solamente como un servicio social, buscar una, una manera de que eso sea un actividad más permanente, permanente en el tiempo porque es necesario. Es necesaria, claro, obviamente los estudiantes de los primeros semestres no van a tener todavía una formación, no tienen una formación, pero por ejemplo los primeros semestres hacer una especie de intercambio para que los estudiantes, que es el gran, el primer reclamo que tienen en mi escuela, o sea nosotros entramos en un salón, un salón, un salón, pero no sabemos cómo transmitir eso y eso le cuesta por ejemplo a los profesionales, los estadísticos y actuarios cuando

van a un, al campo profesional, les cuesta llegar a la, a la comunidad, les cuesta expresar sus ideas, entonces yo creo que eso es una vía. Por ejemplo, en mi escuela, perfecta, para nosotros generarlo, porque nosotros, a nosotros no nos mandan a leer un libro, al estudiante no lo mandan a investigar, entonces yo creo, creo que incluso sería una vía para incentivar la investigación, para... y el contacto de la universidad-país, yo creo que ése es el verdadero contacto universidad-país".

Informante 15
(entrevista realizada el 15 de febrero de 2012)

¿Cómo define la palabra conflicto?: "El conflicto es producto de la existencia de posiciones adversas, respecto a un tema determinado"

¿Qué tipo de conflictos se están presentand en sociología y en la faces actualmente?: "Hay todo un debate sobre la teoría de los conflictos que plantea que, hay una visión que pretende que el mundo viva sin conflictos, que es como un extremo, como que el conflicto es un hecho negativo. La visión negativa del conflicto llega a la idea de que hay que eliminarlo y que la convivencia tiene que ser armónica, cosa que es absolutamente negada desde el punto de vistas sociológico porque la realidad es que el conflicto forma parte de la existencia humana, hay conflictos entre padres e hijos, entre seres que se aman, tienen conflictos, entre madres e hijos que han vivido toda su vida y se han criados juntos hay conflicto, o sea el conflicto es inherente y el problema no es el conflicto sino la forma en que se tramita el conflicto. Entonces aquí está es lo que uno pudiera plantear, es que en la universidad ha venido predominando el conflicto en lo que yo llamo el espacio del no diálogo, que es el espacio en el cual los argumentos pasan del debate de lo racional al debate, al espacio de lo irracional y por tanto allí no hay diálogo sino pasión. Yo siempre pongo el ejemplo de cuando un caraquista dice 'Caracas no perdió, le ganó el juego el Magallanes', o el magallanero dice 'No hombre, se lo estamos regalando', o sea, el hecho real es que está perdiendo pero la pasión que uno tiene en el juego te lleva a argumentar cualquier cosa para evadir, para justificar lo que ocurre como hecho real y negarlo subjetivamente. En la universidad lamentablemente viene predominando ese espacio del no diálogo en el que ciertos actores, no todos, creo que cada vez menos, actores de la universidad pretenden colocar los puntos de la agenda del conflicto para colocarlos en ese lugar donde no hay acuerdo posible y es el lugar de la polarización, del blanco-negro, de chavismo-antichavismo, de buenos y malos, de novela rosa, y ése es el lugar donde no hay nada que hacer, porque ahí no predomina la razón sino la pasión, extrema y absurda. Entonces, creo que la universidad tiene una, un nivel de conflicto donde hay, eh, formas de tramitarlo distinto y quiero creer, a veces tengo más esperanzas y a veces menos, en que, en que va predominando la tendencia de colocar el conflicto en el espacio del diálogo, que es el único en el cual pueden surgir acuerdos, eh, y la armonización de propuestas donde a veces coincidimos más de lo que diferenciamos".

¿Qué elementos se pudieran estar presentando en la escuela de sociología y en la faces que son motivo de esa esperanza que ud. manifiesta de que pareciera que cada vez más está cobrando terreno el espacio del diálogo frente al espacio que ud. llama del no diálogo?: "Bueno, porque cada vez se hace más obvio y menos tolerante, eh, las argumentaciones y los, la forma de expresarse, los ejercicios de la palabra, la escritura, de parte de posturas extremas. O sea, yo noto que son individualidades que cada vez tienden a ser más cuestionadas, incluso con silencio, no hace falta ni hablar, yo creo que cad... incluso aun con posturas políticas distintas, en consejo de facultad, en la misma escuela, cada vez es más de miradas, aunque no se diga nada, el rechazo de, o a, a, o la crítica a personas que insisten en colocar el debate en el no diálogo. Digo que a veces tengo esa esperanza porque lo percibo, como también en momentos, a veces siento que hay como una especie de silencio temporal, porque lo que hace falta es como algún detonante para que se disparen los chips de la locura de gente que por momentos te parece muy coherente y al momento puede decir algo (inintendible). Entonces, tengo por momentos esperanzas y por momentos profunda, angustia, de ver que, de que lo que pareciera es que es como una tregua, una especie de tregua silenciosa en la cual cualquier detonante pudiera hacerlo salir, ojalá que no, ojalá que no se retome la argumentación y la forma del 2002, por ejemplo, frente a una cosa que por un lado puede ser resignación de quienes se sienten en derrota y por el otro lado puede ser, temporal, y del otro puede ser alegría de quienes se sienten triunfantes, entonces pudiera estar dándose eso. Lo que sí es cierto es que al menos con los profesores con los que yo converso, ahí predominan en todas las tendencias aquellos que están diciendo 'ya basta, hablemos...', o sea, por ejemplo, la universidad tiene que transformarse y eso no hace falta que no los digan desde fuera, o sea no aceptar que no, no todo lo que se hizo fue malo, sino que ya no da respuesta a las nuevas realidades es un hecho que todos tenemos que admitir y que eso no debería parecernos que es una imposición de nadie, ni una vocación distinta. Entonces, ahí se mueve uno por momentos con esperanza y por momentos sintiendo que no hemos tocado fondo todavía".

¿Ud. diría que en relación con los años 2007, 2008, 2009 que fueron bastante duros aquí en la escuela, ha ido ganando terreno ese espacio del diálogo?: "Yo creo que s..., yo creo que, quizás eso debas preguntárselo a otro, porque como soy la responsable pudiera estar sesgada, pero yo creo que sí. Yo creo que el ambiente en la escuela, yo he hecho un esfuerzo enorme por re-institucionalizar la escuela, o sea, que la escuela comience a ser academia más que un espacio para la, para la toma de decisiones con base a criterio político, que era, creo, lo que venía predominando. O sea, yo he hecho un esfuerzo, creo que se ha logrado en ciertos, eh, o sea el amb... el clima no es de conflicto, como era en el 2009, o sea el ambiente no es... sin negar que parte de lo que ocurre es que los principales actores del conflicto, eh, se han retirado por diversos motivos, que no necesariamente es que ahora no vuelvan a entrar en conflicto. En general, yo diría que hemos mejorado pero también es cierto que los sectores a los que nosotros sustituimos se aparta, o sea no quieren ser parte de esto y ese retiro alivia la presión sobre la escuela; hubo un apartamiento voluntario, algunos con algunos argumentos pero, que no son ciertos, se apartan por salud mental,

porque están disconformes, porque no creen en la gestión, lo que sea. Y del otro lado, grupos que me acompañaban a mí también tienden a tomar distancia, quizás porque entienden que la escuela ya está más tranquila, pero también porque andan en opciones particulares de sobrevivencia de diverso tipo. Entonces, yo creo que a nivel de profesores y de empleados se logró, con el paréntesis que te hago respecto a que pudiera ser una calma temporal, se logró superar la crisis del 2009. Yo creo que sin duda eso ha sido mucho más difícil con los estudiantes, los jóvenes son más apasionados, tienen una forma de conf... de ver el conflicto a ganancia-pérdida y blanco-negro" [suma cero] "más pasión, suma cero y eso sumado a una crisis estructural de la universidad, que consiste en el abandono, el deterioro progresivo de los espacios comunes donde se viene permitiendo la ingesta de licor, la cancha por ejemplo, el ambiente, lo difícil que está resultando hacer entender a los estudiantes que libertad no es libertinaje, que estos son sus espacios pero que esto es academia, está haciendo que quizás los conflictos a nivel de ellos pueden tocar a veces la confrontación de la rumba, mezclada con licor y eso, aunque paradójicamente ellos se pelean a muerte pero para beber son uno solo, ahí sí beben y ojalá fuese solo licor. Entonces, creo que ha sido más difícil, sin embargo pues los grupos políticos que digamos no militan en mi visión de país y de lo político, éste, tampoco han encontrado en mí un rival, o sea, yo les he dado cabida, hablo con ellos, o sea, sin negar que obviamente yo tengo mayor empatía y afinidad con muchachos con los que puedo hablar de, de mi visión de mundo, eso es casi un derecho inherente a mí, ahora lo que yo he impedido es que eso penetre la gestión, o sea, la gestión es académica, eso para nada incide en la toma de decisiones académicas, ellos pudieran decir que sí, ellos pudieran decir que sí porque de repente sienten que el pasante, los pasantes son de los míos, pues, entonces dicen que la escuela está contaminada, que está tomada por el chavismo, pero bueno yo les digo cuántos, a cuántos chavistas tiene Amalio en la gestión, es un hecho natural que tú te rodees de gente en la que tú, sin que eso signifique que, que es que tú estás convirtiendo esto en un bunker político porque yo me opongo a eso, de hecho los invito a ellos a que estén conmigo también aquí adentro, lo que pasa es que químicamente no resulta, ¿no?. Pero creo que sí, que sí hemos avanzado, como balance, aunque con los estudiantes siempre es más difícil por su juventud y su pasión, pero la escuela no es ahorita lo que era en 2009, que era como un campo de batalla".

[Comentarios sobre los mecanismos formales e informales para canalizar conflictos] ¿Qué diagnóstico haría del uso tanto de los mecanismos institucionales, normativos, como de los procedimientos, prácticas, costumbres que se pudieran estar desarrollando acá en la escuela?: "Bueno, es bueno que me hagas esa pregunta porque me convoca entonces a pensar el asunto, o a reordenar las ideas que tengo sobre el asunto. Por ejemplo, yo te dije que yo siento que hemos mejorado, yo entonces quizás no te pueda hablar de un gran conflicto en la escuela y no ha habido grandes conflictos. Fundamentalmente que el primer año, yo, yo tuve un nivel importante de conflicto porque la profesora Sary Levy, porque yo comienzo la gestión con, con, eh, solicitando revisión de decisiones que se hicieron en la gestión anterior que resultaron muy duras a nivel de la relación facultad-escuela y temas como despidos de profesores, ese tipo de cosas, que fueron batallas, por llamarlo de alguna manera,

que me tocó librar en esa primera etapa con facultad, ganadas todas en términos de las reivindicaciones profesoras, eh, sin embargo no dejo de admitir que para la profesora Sary eso significó conflicto, para mí también, era ir a facultad a decir 'bueno, vamos a pelear por esto, pues', pero siempre en buenos términos, con pruebas, con documentos, yo iba a facultad con un informe de este gordo y qué sé yo. Eh, también el tema por ejemplo del ingreso, eh... te voy a hablar entonces del tema de cómo lo institucional funciona o no funciona, para hablar de lo que ocurre ahorita... Con la prof... cuando yo llego a la gestión, éste, por motivos justificados pero no válidos, técnicamente justificados pero no válidos en la realidad, algunas personas, tanto profesores como estudiantes, se sintieron amenazados y en esa amenaza se ha tendido, tendieron sobre todo el año 2010, a desarrollar prácticas que era romper los canales de canalización del conflicto, porque todo era 'te amenazo con la decana' [saltarse, digamos, los espacios de la escuela] "no seguir al consejo, o sea, saltar los espacios de la escuela, pero es que como la escuela durante la gestión anterior se gestionó con acompañamiento decanal una de las tareas era recuperar la institucionalidad de la escuela, respetando al decanato y admitiendo que tiene una autoridad, pero que aquí hay un cuerpo de decisión, en esa etapa crítica más que todo se decidía arriba, ¿no?, por la fragilidad y la crisis de la misma escuela, '¿decana qué... decana hacemos?', no acuso pero ocurrió, entonces prácticamente uno de los pedidos que se hizo a mi gestión era que la escuela volviese a recuperar la institucionalidad que le corresponde, respetando obviamente que, que está inscripta en una facultad a la que rinde cuentas. Entonces, en es... en eso, sin embargo como ya se había instalado esa cultura, entonces qué ocurría, quienes empezaron a estar en desacuerdo con algo de la escuela no venían aquí a decirme 'profesora, nos parece' o pedir un derecho de palabra en el consejo, sino que yo me enteraba porque salía el punto en facultad, 'mira, ud. dicen que está haciendo y cual y tal cosa'. Esa práctica, eh, fue muy fuerte en esa época, esté, yo conté con poco apoyo para frenarla en facultad, sin embargo la profesora Adelaida eso ha cambiado, porque la profesora, éste, Adelaida cuando suben ella me llama, 'hablaron ya con la dirección, lo presentaron ante el consejo de escuela', o sea, los ha instado a que vengan, aunque también ha bajado el nivel de esos reclamos. Hubo otro recientemente donde entonces, éste frente a que nadie quiere ser coordinador, porque parte de la crisis es que nadie quiere trabajar y no había coordinador, éste, los estudiantes, eh, un grupo de estudiantes acude a la decana para decirle que van a llamar a una asamblea para exigir mi renuncia, porque no tengo coordinador, o sea, vas a pedir que se vaya el que está trabajando, equis. Pero bueno, ahí Adelaida y yo hablamos y resultó clarísimo, es por la escuela pues, que se paralizan las cosas. Y se... ha habido momentos como en que ha podido pasar algo, pero no termina de pasar, porque los muchachos, sobre todo los estudiantes se sienten que, que no tienen cómo hacer, o sea, si yo les he abierto todas las puertas y pueden entrar aquí y lo podemos resolver, qué necesidad hay de, de... entonces no ha habido. He contado para eso con el apoyo de las autoridades decanales, al decir 'no, aquí hay unas instancias que deben ser convocadas'. Pero realmente no ha habido conflicto. O sea, yo, ha habido momentos duros en términos de que me toca enterarme en facultad de algo que se está diciendo, por ejemplo, pero realmente yo no creo que haya sido una, no hay ahorita un tema de conflicto así

como que la escuela va a explotar, no lo creo; cuando lo ha habido, éste, como eso, que vamos a llamar a una asamblea pero han encontrado límites institucionales en la decana para decir 'eso no se hace así, hay procedimientos' y se ha logrado canalizar las cosas por donde deberían, sin que signifique que somos amiguísimos, lo que ha resultado es que podemos resolver las cosas y ellos están participando en las decisiones, yo me estoy yendo de permiso a partir de mañana y ellos quedan convocados también a participar, a participar de los procesos de la escuela" [ellos, ¿se refiere a?] "sabes que el centro de estudiantes pasó un sector a otro y el sector que lo tiene ahora es el sector políticamente adverso a la gestión, entonces una vez que ganan el centro y lo toman en, en enero, entonces los muchachos como que tuvieron la visión de 'ahora somos centro y ahora vamos, vamos a presionar en la escuela', pero la presión tiene que ser con, con realidades. Una de las cosas que queda absolutamente clara, independientemente de que sí, ellos tienen razón en algunas cosas, por ejemplo, yo hago una camp... hago unas promesas de la campaña por la dirección en la cual quiero avanzar en transformación, ahora qué transformación puedes tú llevar a cabo cuando te dejaron totalmente solo, la transformación invol... implica la participación de los profesores en revisión de pensum, comisiones, la comunidad toda, entonces en la medida en que yo me quedo sola en la gestión por diversos motivos, que puedo comprender en términos personales, pero no comprendo ni acepto en términos de academia y de la universidad que todos se supone que queremos, que me han dolido mucho de paso y me ha decepcionado mucha gente, éste, no es posible decir que pese a esas ausencias yo, la escuela se ha detenido, o sea, la escuela hace, no avanzamos en transformación, pero la escuela va, aquí hay inscripciones, retiro de materias, o sea, digamos el funcionamiento, hay consejo de escuela regulares, hay decis..., ahí tramita todo, un servicio comunitario, comisión de tesis, defensas de trabajo, o sea, digamos que tampoco era válido que en ese momento acusaran a la escuela como que es que eso se está cayendo, porque no es verdad, o sea, yo puedo aceptar que se cometen errores, porque una sola persona obviamente no puede con todo, pero también es cierto que la escuela no se ha detenido y que sus, con, con, con mucho esfuerzo, de los que aquí estamos, la escuela sigue su curso normal, insisto, aunque no hemos logrado avanzar en las propuestas de transformación porque (inentendible), cómo se hace eso sin contar con gente que esté acá colaborando. Entonces, ellos terminan entendiendo, que es absolutamente injusto que pretendan plantear que la escuela, al contrario yo he trabajado muchísimo y hem...tenemos donativos, es una de las escuelas que más donativos ha encontrado fuera, con apoyos institucionales, hemos hecho que muchas cosas mejoren en términos de la, de la cotidianidad de la escuela, aunque bueno es esto, es corregir, es firmar sin que haya motivación para otra cosa. Entonces, eso hace que no haya conflicto, porque cuando tratan, quienes son extremistas y tratan de buscarlo, no tiene cómo, por dónde, ¿dónde está?, no lo hay, en términos objetivos. Y terminan... aunque lo intenta, pues, no, no lo logran, pues".

¿En qué medida cree ud. que dadas las condiciones generales de la escuela y de la faces en general los miembros de esta comunidad estamos viviendo ese aprendizaje democrático del que habla Dewey?: "Lo que pas... bueno ahí

conecto con lo que te planteaba al comienzo, aunque pueden ser minoritarios, éste, el tema es que la construcción de la subjetividad democrática, la construcción de las prácticas democráticas y de ciudadanía pasan, no solamente porque leamos un libro de democracia, teórica, sino por incluso la democracia en el aula. Entonces, ¿a qué me voy?, voy a irme al profesor en aula, no al investigador que es un hecho más articulado, o administrativo, o en extensión, en aula, donde impacta fundamentalmente la construcción de ciudadanía en los estudiantes. Eh, puede resultar en algunos casos muy difícil de lograr y quizás te puedo hablar inicialmente de dos elementos, no porque el profesor sea particularmente extremista en sus visiones políticas y utilice el aula para hacer sus planteamientos políticos unilaterales y evalúe con ese criterio, ése pudiera ser un extremo que creo que es la excepción pero que existe, lamentablemente de lado y lado, en toda la universidad. Yo te lo pondría, el nivel que... ése pudiera superarse, o sea, porque es parte de todo un ambiente polarizado que conduce a eso, quizás a mí me parece que el otro elemento de los dos que te señalo que pudiera ser mucho más grave, es que ese proceso democratizante o de ciudadanía en el aula se ve limitado por un profesor, que su práctica docente aunque no sea polar, termina siendo absolutamente anacrónico a la formación en clase por trato autoritario y poco democrático en el aula, eso no estoy hablando de polarización entonces saquemos la polarización, pensemos en el profesor, que por su mismo temperamento, muy poco democrático además y muy poco auto-crítico, se ha negado a seguir los cursos de formación docente a que los obligan los dos primeros años, y que aquí es la única enseñanza que tenemos los que no estudiamos educación, sino que somos sociólogos, ingenieros, etc., para entender que la docencia tiene sus metodologías y sus procedimientos, y que cuando tú estás en un aula de clase, la forma en que hablas, la forma en que das clase, el diseño instruccional, la forma en que evalúas, está concatenada con la forma en que socializas al estudiante. Un profesor que tiene en el aula la idea 'yo soy el que sé y ud. se calla, y ud. en su examen no piensa sino que repita lo que yo estoy diciendo, porque el que se graduó soy yo y ud. es una bestia', y que entonces no logra, porque yo no aprendí haciendo cursos, porque no soy docente y además me encanta dar lo aprendido, que si yo quiero formar muchachos reflexivos tengo que dar clases con participación y reflexión, y evaluar exámenes reflexivos y no puedo pensar que los muchachos van a ser reflexivos si el examen es caletre; si un profesor ni siquiera te habla de polarización, no es capaz de hacer esas reflexiones sobre lo que hace cuando está en el salón de clase, yo dificulto muchísimo que el estudiante reciba mensajes, tanto teóricos como prácticos, que lo conduzcan a entender que el debate y las ideas son diversas y se construyen en la diversidad, porque cuando un profesor te dice 'ud. se calla porque la verdad la tengo yo', tú le estás enseñando a él decirles a otros lo mismo, 'cállese que yo estoy en la universidad y ud. que va a saber, si el universitario soy yo, yo estoy en la universidad y ud. es obrero, cómo se le ocurre decirme a mí qué es lo... por dónde va el país, por dónde debe ir', ¿entiendes?, entonces esa, esa... te estoy llevando a un tema más claro porque yo sí creo que predomina en la universidad el sector de profesores que lamentablemente no han entendido que la docencia se aprende, que para eso existe una escuela de educación. Bueno, entonces, ¿qué pasa?, entonces me voy con un tema mucho más importante que es en el

que yo milito (inentendible) porque mi color es el rojo, está clarísimo en donde yo estoy y eso es inevitable porque a mí me cuesta mucho creer que haya juez y miembros del CNE neutrales en un país como éste, ahora qué sucede frente a eso, ¿en qué coincido yo con Adelaida?, ¿en qué coincido yo con Guillermo?, adeco, mentiroso, como le digo yo, Guillermo Colmenares, que nos queremos mucho, estudiamos juntos, es que, es que la posibilidad de transformar la universidad pasa porque en los desencuentros políticos que son absolutamente válidos que yo me vista de roja, o me vista de amarillo y salga a votar por quien me dé la gana, yo sea capaz de que en facultad entendamos que nadie tiene que venir decirme después que los transformé, que es nuestra responsabilidad en la universidad asumir la transformación desde adentro y que hacer del conflicto, no el conflicto confrontacional, sino el conflicto de ideas para construir propuestas y soluciones, frente a temas que tienen que ver con profesores, a veces que uno dice que es un buen profesor es muy, sabe mucho pero es mal profesor, porque saben, pero tú no basta con que sepas tu tema, sino que sepas construir en el aula dinámicas que impacten lo que llaman conocimiento...{...} que es cuando tu logras, a ver si te viene la palabra a ti, es ese proceso a partir del cual, tú logras que el estudiante no se lea el conocimiento de democracia de Juan Linch y lo repita, sino que cuando esté en su casa logra asociarlo en la cola cuando va a votar, conocimiento significativo, que no es el conocimiento que me lo aprendí el concepto, lo puse en el examen y saqué veinte, pero cuando estoy en la calle ni me acuerdo del concepto, no logra asociarlo con la vida real. Conocimiento significativo es cuando tú dices, 'ah, esto tiene que ver con lo que está diciendo este Sr. en la cola, tiene que ver con el tema del concepto de democracia entendido' y el concepto ya te apropiaste de él, nunca se te va a olvidar, porque el concepto pasó a ser parte de tu interpretación del mundo real. Si este puente no se tiende, tú tienes estudiantes sacando veinte, pero como me dice a mí, 'no me pidas un ejemplo del mundo real porque la cabeza no me da'. Nosotros estamos construyendo ciudadanía, nosotros estamos egresando personas con 20 si se quiere, pero incapaces de entender que nuestros compromisos intelectuales se traducen en nuestra práctica. Por eso tenemos lamentablemente gente que habla de socialismo, pero dice 'esto es mío, no me lo agarres', el mío posesivo que no lo necesito, no me lo agarra, yo saqué todo de mi casa porque todos los días trato de reeducarme para hacer consecuente mi postura de lo colectivo frente a ese sentido de apropiación liberal que yo estoy cuestionando y cómo lo hago, en mi casa; la arepa no es mía, la arepa es del que tiene hambre, mi arepa, yo me comí mi arepa, esa cotidianidad liberal tan particularista. Claro, te pongo el ejemplo éste, pero como para ilustrarte cómo uno tiene que hacer el esfuerzo por hacer significativo lo que la universidad es, sino la universidad seguirá siendo una burbuja de trabajo intelectual abstracto que la gente no logra aplicar ni ver allá afuera. Y eso es una de las tragedias que convoca a la reflexión de lo que es la universidad, de lo que tenemos que transformar. Le decía yo al profesor Amalio, 'es que tenemos menos de 35000 cupos y criticamos que la UNEFA masifica 250 y la Bolivariana 250, electoralismo puro, 500.000 votos menos 350, 30.000 votos UCV, 500 mil votos el gobierno en dos universidades de las 27 que están adscritas al proyecto. Si vamos a pensar el gobierno en términos electorales {...}. Pero, pero entonces voy al tema de, y se lo decía al profesor Amalio, en lugar de cuestionar el tema de lo electoral que sí

está presente, por qué no decimos algo que para mí es absolutamente valioso, no podemos incrementar el cupo en la máxima casa de estudios que es ésta si tenemos la misma idea de campus y no de universidad en el barrio, yo quiero dar clases allí {...} y eso se puede, vamos a discutirlo, entonces saquemos la universidad de acá, incrementemos el cupo al doble, porque puedes tener estudiantes del lado UCV que no vienen aquí, que reciben clase en el liceo El Calvario y en el Hatillo en las noches, pero que su título sale por acá {...}. Porque es que si tú entiendes el conflicto como confrontación política, no nos vamos a entender y él se burla de mí y yo me burlo de él. Pero si entendemos el conflicto como un espacio propositivo en el cual pueden surgir ideas muy valiosas para la transformación, ahí me anoto yo. Cuando Adelaida me pidió apoyo, yo le dije 'Adelaida, a mí no me importa quién sea decano, yo hubiera querido un rojo, sí, políticamente, pero como no va a ganar un rojo, ok, que gane quien sea, pero que gane alguien que al menos sea capaz de hablar de transformación en estos términos y yo voy a apoyarlo, independientemente del color político que tenga'. Esa es mi propuesta, ésa es mi visión de universidad.

¿En qué medida el servicio comunitario ha coadyuvado para pasar de esa universidad cuya vida esencialmente era intramuros, para consustanciarse más con la realidad que estamos viviendo?: "Yo ahí no, yo por respeto a quienes conozco que han un esfuerzo enorme y luchan hoy porque se se entienda lo que es el servicio comunitario, debo decir que ha sido valioso. Sin embargo, y lo he hablado también con Janeth, que está en servicio comunitario acá, no tiene sentido hacer lo que se está haciendo, ¿por qué?. El servicio comunitario la ley plantea que debe de penetrar el pensum, por qué tiene que penetrar el pensum y no ser un peaje de salida que los muchachos están haciendo porque si no, no se gradúan, y si tú les dices mañana que eso no va, no van al servicio, están obligados incluso en una escuela como sociología que se supone que deberían tener un compromiso. Porque, porque uno de los temas por los cuales yo milito donde milito y creo en la transformación y me angustia ver que aquí nadie ve lo que uno quiere decir en este sentido, es, y todo el debate de Michael Foucault sobre saber y poder, y sobre el rol del saber y de las universidades en el ámbito del poder tiene que ver con una teoría que Michael Foucault impulsa, pero (inentendible) ha planteado y todo el mundo está planteando, y es así, además, que desde el mismo momento que se crea la universidad, se escogen a sus profesores, se diseñan las carreras, se montan los pensum, se agarra la bibliografía, de dan clases de determinada manera y se tiene un perfil del egresado de determinada manera, la universidad se suscribe a una visión política determinada, que es liberal, que es la formación de profesionales liberales en situaciones (inentendible) de entrada, para que ejerzan profesiones liberales particulares con una visión de que yo entro a la universidad a ejercer una profesión que me va a permitir a mí tener un empleo como abogado, como médico, como... montar la clínica. Esa, esa, esa visión del egresado con un diseño curricular, con un diseño instruccional, con una composición bibliográfica determinada que no es neutral política ni ideológicamente produce un estudiante que cuando tú le das el curso de servicio comunitario de 8 horas, no le estás invirtiendo el diskette, porque es imposible que tú socialices a personas en un enfoque individualista de su formación profesional y pretendas que en un curso

de 8 horas él entienda que la sociedad necesita de su aporte porque él es un privilegiado que pudo estar acá, entre los escogidos, pudo estar en nuestra bellísima universidad y que tiene un deber ético de devolver a la universidad que le pagó los estudios (inentendible) un aporte en el área en que le tocó formarse, no les entra por ninguna parte, ellos están allí porque si no, no se gradúan. Por eso es que el pensum tiene que penetrar y tiene que penetrar el pensum, porque yo sí creo, y en eso soy lo que soy, y es que si yo puedo formar, y así se ha formado privilegiando valores individualistas, yo puedo formar para la solidaridad, sin que eso niegue la condición individual del hombre y la educación que permearía todo el pensum del compromiso y la solidaridad es posible lograrlo. Nosotros hemos tenido el aula magna llena de muy buenos profesionales, plantados individualmente muy buenos, pero con incapacidad de entender que el mundo los está necesitando; eso no se logra con el servicio comunitario tal y como está planteado y ésa no es la idea del servicio comunitario. Es absolutamente trágico porque quienes entendemos esto luchamos contra quienes piensan que es una imposición gubernera, que hasta habría que eliminar, porque las universidades no son para eso. Hay un debate, bueno, discutamos este tema, yo estoy convencida de lo que estoy diciendo. De hecho, te doy un ejemplo, cuando Andrés Velázquez fue gobernador del Estado Bolívar, él hizo unos proyectos piloto en dos o tres colegios de primaria, te doy un ejemplo muy sencillo; uno de los... uno fue eliminar las tareas porque, eh, con las ventajas que tienen unos niños con sus padres educados y otros no, había niños que tie... los niños tienen ventajas cuando hacen tareas en casa frente a niños que no tiene colores, que comen mal, que sus papás son analfabetos, entonces, se eliminó el trabajo de casa porque en el aula es el único lugar donde todos somos iguales y por tanto, éste, eso, equilibraba las notas, las ventajas de unos sobre otros; aquí es que van a aprender, y a saber, y a demostrar, además de respetar el tiempo de juego y de dormir para el niño para la casa, ¿no?. Lo que te quiero destacar es una cosa que la gente no analiza, ellos eliminaron, no sé si en tu...pero en mi época que a partir de cuarto grado se pasaba uno a pupitre y salía de mesitas, el pupitre es una herramienta individualizadora, tú en el pupitre no ves a nadie, le ves la espalda a los demás, estás obligado a tener tu sacapuntas, tu lápiz, la mesita es un lugar de solidaridad, obliga a vernos, obliga a que si a mí se me quedó el sacapuntas, agarro el tuyo, 'ay, préstamelo', aprende a compartir, los colores están mezclados, se mezclan por... y agarro tu rojo, agarro tu... entonces una cosa tan sencilla y que para nosotros resulta como muy normal el pupitre, resulta que en esa educación para la construcción de solidaridades, tenemos que el pupitre es una herramienta absolutamente de construcción de egoísmo y de part... las formas de evaluar individual. Te doy un ejemplo así de sencillito [pero veamos por ejemplo las aulas aulas universitarias cómo son] "cómo son, por eso te digo. Entonces ¿qué sucede?, incluso mediación, conciliación, todos los temas de resolución de conflictos no te, no te plantean la, sentarse frente a frente, por eso necesitas sentarse frente a frente; pocos profesores nos movemos entre ellos [en una tarima] y en una tarima, de paso. Entonces, hay toda una simbología antidemocrática, pero en todo caso lamentablemente, yo sí creo que sí hay personas que han impulsado el servicio comunitario de una manera, intentando hacer algo, intentando abrir la universidad a afuera, lo que pasa es que, yo, no sé si es que tengo las expectativas altas y me desespero y me dan ganas de llorar,

porque es que yo siento que, que tenemos es que hacer lo otro, porque yo creo que en la educación para la libertad, para la democracia, para la solidaridad y para los compromisos, sin negar que como entidades individuales cada quien también quiere sentir que su profesión le satisface, su vida personal, etc., etc. Entonces, no lo estoy descalificando, lo que pienso es que el esfuerzo puede ser frustrante porque, porque no, no vamos a lograr el efecto con muchachos que no, son liberales, lo que son es liberales”.

¿Ud. cree que la formación para abordar conflictos es un tema relevante en la formación del profesional universitario, independientemente del área en la cual se forme?: “Quizás un poco te he respondido. Si un profesor, porque ya es autoritario y cree que porque yo sé mucha ingeniería, ya yo me puedo parar aquí a evaluar a los otros, éste, no entiende con humildad que necesita herramientas para hacerlo, ¿cómo construye consensos en el aula, cómo enseña la construcción de consensos?, cuando le plantea a los estudiantes blanco-negro, verdad-falso. No puede hacerlo, entonces yo sí creo que el rol del profesor es fundamental, en términos de que, de que, le diga al estudiante, ‘de verdad tienes razón tú y yo no’ ‘ay, yo no había visto las cosas como las ves tú y es válido’, o sea, que sea capaz de aceptar que lo que ocurre en un aula de clase es un proceso interactivo donde él también aprende. Y eso es muy difícil de lograr si el gremio, además de que se protege, éste, no, no, no, nadie se atreve a decirle a nadie, a otro, ‘tú no sabes nada de cómo hacer las cosas’, porque aquí todo el mundo <hoy por ti, mañana por mí>, no sé, hay una crisis también en términos... el mal sindicalismo, pues, ese que protege al que lo hace bien y al que lo hace mal. Yo creo en eso, yo creo en la formación que no acaba y en la que todos los días se construye conocimiento en el diálogo de saberes, creo en la construcción colectiva de las interpretaciones, creo que los estudiantes tienen visiones novedosas sobre las cosas, creo en... jamás le digo a un estudiante ‘estás equivocado’, no utilizo esa palabra porque le mutilas la posibilidad de opinar, porque crees que ellos se equivocan, no, no se equivocan, hay formas de decir lo mismo y convocarlo a reflexionar al revés sin decirle ‘estás equivocado’, ¿no?, y eso se aprende, pero eso pasa porque uno entienda que necesita esa formación. Y toda esa cosa, que aunque no hables de democracia, seas profesor de estadística, no eres... un profesor de estadística puede desarrollar actitudes ciudadanas en el aula y construir para la democracia en su pedagogía, en su actividad docente. Pero, ¿cómo se hace?, cómo se hace si aquí hay profesores que yo les digo que tienen que hacer los cursos y se ofenden, ‘no, pero si yo soy non plus ultra’, no sé en qué... Entonces creo que sí, creo que por allí ando yo y tu trabajo me gusta porque esas son mis reflexiones, esas son mis angustias y ahí fíjate que logramos, a partir de tus preguntas vinculadas con la discusión, con diferencias, con conflicto, con labor de aula, con docencia, todo está vinculado; hay quien lo ve, hay quien no lo ve, lamentablemente”.

Informante 16
(entrevista realizada el 17 de febrero de 2012)

¿Qué es para ti un conflicto? ¿cómo defines esa palabra?: "Un problema no solucionado, o que las partes no tienen interés en solucionarlo"

¿Qué has visto en situaciones de conflicto que te hace hablar de no tener interés en solucionarlo?: "Allí me trasladé a cuando estaba en elecciones para presidente del centro de estudiantes, yo consideraba que el edificio tenía un conflicto, a nivel de cuando se hizo la impermeabilización. Entonces, por eso dije que como que las partes no tenían interés en solucionarlo, porque en ese momento consideramos que la decana en ese momento que era la profesora Sary Levy mostraba pocas condiciones en solucionar el problema, entre que se hizo un trabajo que, en cierto punto nosotros decíamos que le reconocíamos su parte de buscar los recursos para el techo pero que lo hizo en un momento que administrativamente era inviable, o sea, uno no puede impermeabilizar en un momento de lluvia. Y entonces nos tocó ese problema y la profesora se negaba, hasta cierto punto que 'no bueno, uds. resuelvan'. Entonces, por eso considero que es un conflicto".

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y violencia?: "No tie...o sea, no es sine qua nom como tal, pero puede llegar. A veces cuando hay un conflicto, a veces termina en violencia, o sea, porque a veces una de las partes se molesta más que otra o siente que no hay una disposición y llega a la violencia".

¿Qué tipo de situaciones de conflicto se presentan actualmente en tu escuela y en la faces?: "Bueno, yo creo, creo que, por ejemplo, en administración y contaduría el principal conflicto sería en este caso la estructura, creo que es el más importante por el hecho del edificio. Pero creo que a nivel de toda la facultad hay un conflicto a nivel de profesores, procesos administrativos, porque por ejemplo hay cosas que en mi escuela ahorita con la partida 80, éste, hay profesores que no se les va a poder pagar y eso resulta porque viene una mala administración atrás, hay profesores que no se les llamó a concurso cuando se les tenía que llamar a concurso, o que se hicieron cosas que administrativamente no eran viables dentro de la universidad".

Desde el punto de vista académico, ¿hay diferencias, conflictos?: "Sí, eso... Ayer, éste, en consejo de escuela se tocó un tema de un profesor que de 36 alumnos solamente pasaron 4. El profesor tiene dos secciones, la universidad está pagando dos secciones de 8 horas, o sea, y un cupo máximo de sección de 40 personas por estudiantes, por sección, o sea son 80 estudiantes que pudieron haber visto clase con el profesor. Y el profesor no está dando la otra sección que tiene que dar, trata mal a los estudiantes, no corrige sino gramática y él lo que da es impuesto sobre la renta. De que tenga cosas en gramática no es que no son malas, pero que se vaya a humanidades a dar clase de gramática. No es lo que él tiene que dar como materia. Entonces, el punto es que ese profesor no se puede... ayer estaba hablando con la coordinadora académica y le dije 'qué se puede hacer para abrir un expediente al profesor' y jubilarlo, o sea, el profesor no

quiere dar clase, o sea, qué se hace con la partida de un profesor que no quiere dar clases y va a perjudicar a los estudiantes y no contratamos a un profesor que esté dispuesto a dar clase. Y entonces, a nivel administrativo lo que me explicaba la profesora era que la universidad, me dice, que nunca ha jubilado por oficio y si el profesor no quiere jubilarse porque no quiere, ¿cómo uno lo saca de ahí?”.

¿Tú conoces de otras situaciones de conflicto que tengan motivación académica?: “Sí, porque hay muchos profesores que son excelentes como profesor y más bien están sobre el nivel de la mayoría, hay profesores que están en el promedio, tenemos muchos profesores que son como éste, que tienen que estar ahí como para molestar y hay otros profesores que están más, como uno dice, como unos autobuses, que son los profesores que están ahí casi que ‘uds. hagan lo que quieran en los parciales y ya’, no les interesa (inentendible)”.

¿En qué medida se dan en tu escuela diferencias por ejemplo por distintas maneras de entender el pensum, ese tipo de debates se están dando?: “Tengo entendido, hay una comisión de pensum, tengo entendido, que la lleva el profesor Elías González, mas sin embargo no tengo información como tal de la comisión. Pero con el problema del edificio se trató también mucho la parte académica, porque decían que había dos cosas que lograr, el edificio es una, porque hay que tener condiciones adecuadas para ver clases, pero también hay que tener un pensum adecuado. A nivel del pensum, está, o sea, desactualizado... un profesor en estos días, de contabilidad precisamente de que sí está desactualizado pero la contabilidad en la escuela la imparten actualizada, porque la imparten con las NIC, que son las normas que están ahorita en funcionamiento y no las imparten como dicen el pensum con las de XXXX. Entonces, sí se ha dado un conflicto, tengo entendido tiempo atrás entre departamentos que si metodología no es importante, que si las matemáticas no son importantes, que es lo que uno debería ver solamente en auditoría y contaduría, y lo que los otros profesores que dan las otras materias imparten de que esto es una universidad, que es universalidad del conocimiento, o sea, uno aquí se forma como una persona entera que debe conocer de metodología para investigar, hacer trabajos y cosas, y de matemáticas porque a pesar de que uno no es calculadora, hay conocimientos que uno tiene que manejar”.

¿En qué medida la discusión política que está en el país y que sabemos se ha reflejado en la universidad, ha encontrado eco en tu escuela?: “Bastante. Ahorita, a mí me tocó por ejemplo el año pasado ser presidente de centro y como presidente de centro me encontré con un grupo que obviamente se oponía al mío que es de tendencia oficialista. Y yo les recriminaba a ellos, hasta cierto punto, que cuando se murió un estudiante allá en mi escuela yo dije, ‘yo soy opositor’, pero sin embargo considero que la rectora tiene responsabilidad sobre eso porque según los reglamentos la rectora vela por la seguridad del universitario, pero también el gobierno nacional tiene responsabilidad porque uno no puede agarrar y hacer la universidad una isla y que esté el resto del país seguro y la universidad, ah no, es insegura. Y yo le recriminaba a ellos y decía que si yo le puedo reclamar a la rectora, que tiene la misma tendencia política, ¿por qué tú no puedes reclamar al gobierno si tienes la misma tendencia?, o sea, aquí

es algo de no buscar qué tendencia política pertenecemos sino que hay que buscar lo que son los responsables; para mí, sí, la rectora, en efecto, pero más atrás de la rectora hay otra gente".

Por lo que hemos hablado hay cuatro grandes tipos de conflicto en tu escuela: infraestructura, académico, administrativo y político. ¿Cuál de esos crees tú que tiende a predominar?: "Los conflictos que han pesado son estructura y académico, porque obviamente ver clases sin aire acondicionado en un salón que está totalmente cerrado, no es fácil. A veces que estamos casi que en un sauna (inentendible) y eso obviamente molesta tanto al profesor como al estudiante. Y a nivel académico, por eso, porque a pesar de que ya hay una deficiencia a la hora de suministrar profesores al estudiante por el tema presupuestario, o sea, no hay suficientes profesores y hay profesores que ocupan partidas que no están en capacidad de, ¿sabe?, o no quieren dar las clases".

¿De qué procedimientos, formales o informales, disponen en la escuela para enfrentar situaciones de conflicto?: "Normalmente, cuando hay una situación de conflicto por infraestructura, siempre se va más que todo a decanato, como diciendo la escuela obviamente no maneja recursos sino que los maneja decanato y se los transfiere a dirección. O sea, ahí, poco es lo que la escuela puede hacer en ese conflicto. Y a nivel de profesores, como en el caso de ayer, eh, la escuela tampoco puede hacer como consejo de escuela y lo único que puede hacer es remitir el caso a consejo de facultad y allí decidir si se abre o no se abre un expediente. Pero ayer agarré... ayer mismo estaba como que 'vamos a hacerlo', pero cuando me dijeron 'no, pero es que la universidad no jubila por oficio', me quedé así, 'ajá, ok, ¿qué hacemos?', si el profesor no quiere jubilarse', no tiene la voluntad de clase, estamos perdiendo el tiempo".

¿Qué papel crees tú que juegan las cátedras, los departamentos?: "Le voy a decir, en la escuela no funcionan. O sea, yo el año pasado estuve tratando de lograr en la escuela lo que se llama una evaluación profesoral, pero que la hicieran los estudiantes como tal, para decir, de pronto no tiene un carácter de, de peso, se tomara en cuenta a la hora de abrir expedientes, o sea, porque hay profesores que dos tres años haciendo lo mismo, es consecutivo, ya no es un solo semestre que está mal y estuve investigando con la coordinadora académica de inmunidades, porque en ese momento la (inentendible), y ellos me decían que las cátedras y los departamentos, éste, tienen el papel de controlar a los profesores cuando los contratan, o sea, de poder asistir a clases, ver si están dando las clases bien, si llegan a la hora, si no llegan a la hora, y en la escuela absolutamente no pasa, o sea, he visto muy pocos jefes de departamentos y cátedras que realmente se interesen en eso".

Si por ejemplo un estudiante tiene una diferencia con un profesor, ¿a qué instancia suele acudir?: "Siempre tratan de buscar el consejo de escuela" [directamente] "directamente. De ahí obviamente se les dice que primero agote requisitos, de ir al jefe de departamento o al jefe de cátedra. Pero ajá, una vez que se hacen las cartas hay profesores que tratan de hacer las cosas por la vía del diálogo, más informal, más de que 'bueno, sabes, me contaron esto, qué

pasó aquí' y realmente buscar una medida para que no llegue a consejo de escuela. Pero hay profesores que sencillamente es consejo de escuela, directamente".

Y el centro de estudiantes, ¿qué papel ha desempeñado en atender estas situaciones que se presentan en la escuela?: "Nosotros normalmente, lo que hacemos en esos casos, es tratar de llevarlos con el consejero de escuela estudiantil. O sea, para que él esté informado y pueda defender el punto a la hora que se toque. Porque nosotros hay momentos que, algo que (inentendible), de que decía que ellos no recogían las firmas, (inentendible), ellos se iban al centro de estudiantes y ponían denuncias y ya. Hay veces que te piden como que firmes {...}, uno no es centro de recolección de firmas, uno simplemente pone denuncias y obviamente hay personas que tienen que estar dispuestas a oír la denuncia, pero hasta ahí".

¿Les ha tocado como centro de estudiantes media en alguna situación de conflicto?: "Eh, bueno. Por lo del edificio, más o menos, porque obviamente... o sea, la culpa siempre es del primerito. Entonces, se daña el edificio y la primera culpa para el estudiante es del centro de estudiantes, porque supuestamente uno no ha estado pendiente de las cosas {...}."

¿Qué relación establecerías tú entre conflicto y democracia?: "Yo pienso que, particularmente en democracia se necesitan algunos conflictos, es algo necesario porque si todo el mundo piensa de la misma forma no puede haber una democracia. Pero que sean conflictos solucionables, o sea, que las partes estén dispuestas a solucionar".

¿Sabes si en tu escuela, sea por el pensum o por vía extensión, reciben formación en herramientas para atender conflictos o ese tema no está?: "No"

¿En qué medida crees que ese es un tema importante en la formación de un universitario?: "A mí me parece sumamente importante porque todas las carreras tienen conflictos, o sea, y en el caso de nosotros que somos administradores o contadores, una empresa siempre va a haber conflictos. Y una solución... siempre es importante una formación respecto a eso. No sé si a los administradores como tal se las dan dentro de las cátedras, pero por lo menos por los nombres de las materias, no lo dan. No sé si lo dan dentro del contenido de una materia en específico".

¿Y no conoces actividades de extensión donde se aborden estos temas?: "No"

Me gustaría saber en qué medida consideras tú que experiencia cotidiana en tu escuela les provee de experiencias para el aprendizaje democrático, les aportan posibilidades de aprendizaje de ciudadanía: "No, yo creo que en el pensum como tal no ha estado, pero hay profesores, uno que otro, que sí tratan como que de incentivar esa parte. Hay profesores que a veces dicen, sabes, no importa que tengas el 20 porque eres buen estudiante sino que hay que ser también buena persona, hay que saber como que equilibrar ambas cosas, pero te lo dan

ya porque ellos quieren darla o porque creen que es importante, que más que porque el pensum lo exija o no lo exija. Y son muy pocos, o sea, hay profesores muy contados".

¿Cómo se hace la designación del director habitualmente?: "En la escuela también se elige a través de una consulta que no es vinculante. En el caso de la última consulta que se hizo, solamente estaba un solo candidato que era la directora, solamente porque... o sea, los profesores casi no se meten mucho en eso por el mismo hecho de que en la escuela la mayoría de los profesores son, o sea, trabajan en firmas, trabajan en empresas y simplemente dan clase en las noches, van a dar clases..." [son contratados la mayoría] "son contratados, casi ningún profesor es fijo y entonces lo que hace es van a dar clase, sus dos horas y se van. O sea, ellos no están pendientes de qué pasa en la escuela, qué no pasa".

¿Qué otro tipo de situaciones has visto en la escuela que te indicarían ese espíritu democrático, se hacen debates de algún tipo, o no?: "O sea, cuando hay un conflicto se trata de hacer asambleas, para escuchar a ambas partes, buscar soluciones, y ver qué se puede, o sea, cómo se puede manejar una solución que favorezca a la mayoría. Eso es... porque debates, no hacemos tantos debates como puede hacer antropología o sociología, que son escuelas más sociales, eh, o sea, porque ellos incluso con el centro de estudiantes hacen debates. Nosotros no, nosotros somos más... o sea, pasamos por los salones, damos cada quien su propuesta y el estudiante como que juzga depende de eso. Pero son muy pocos... son momentos más que todo de conflicto en que se llama como que a una asamblea o algo más de participación".

¿Qué impacto ha tenido el servicio comunitario en la formación de los egresados de tu escuela?: "Desconozco el tema del servicio comunitario porque todavía no lo he hecho. O sea, ya hice el curso, mas no... o sea, tengo entendido de que es como aplicar los conocimientos que tienes, y por eso tienes que tener el 80% para hacer el servicio comunitario, éste, aplicarlo a las comunidades, que ayudes a las comunidades y que después ello... eh, como que realmente tus conocimientos puedan ayudar a las comunidades. Este, pero no te sabría decir como tal el impacto que genera en el estudiante {...}.

Informante 17

(entrevista realizada el 23 de febrero de 2012)

¿Cómo definirías tú la palabra conflicto?: "Ataque, siempre, de ambos lados, no llegar a una cordialidad, un acuerdo, que es fácil hacerlo, sin tener que herirse uno a otro".

¿Hay para ti alguna relación entre conflicto y violencia?: "Bueno, la violencia, eh, lo que hemos vivido en la facultad, con la escuela de trabajo social, de golpes, de maltratar a profesores dándoles golpes fuertes, alumnos, hmmm, oye que de repente nos sorprenden con bombas lacrimógenas acá, con niples".

¿Es inevitable que haya una relación entre conflicto y violencia?: "No, no lo son.

¿Qué tipos de conflictos has observado tú que se están presentando actualmente en la faces?: "Conflictos he visto varios tipos. El de la discusión entre compañeros, cuando digo compañeros es toda la comunidad, tanto alumnos, profesores como empleados; y luego, bueno mira, chamo, somos compañeros, el abrazo y eso está sellado. Sin embargo hay otros que no que, donde te ven, bueno, te insultan, te dicen de todo y ya, no te pueden ni ver para nada, porque, oye, es un odio único".

¿Qué factores crees que están por detrás de esos conflictos, qué causas son motivo de conflicto además de las académicas?: "La política" [cuando hablas de la política te refieres a la situación política del país] "del país" [¿cómo lo has visto tú expresado aquí en la facultad?] "Oye, bien fuerte. Yo pienso que es la facultad más emblemática, porque tenemos dos escuelas fuertes. Bueno, a Dios gracias se comenzó recién una mesa de diálogo, que se realizó ayer por vez primera, eh, con varios profesores, alumnos de la oposición y alumnos del chavismo, y estaba el sacerdote. Y los vi, lo que fueron los estudiantes, oye, conversando muy cordiales, inclusive les ofrecí café, y el del chavismo se levantó y se le unió al de la oposición. Hubo un momento en que, cuando entró el sacerdote, yo lo presenté, 'mira, el sacerdote, el padre tal', todos se pusieron de pie, que eso me impactó mucho, me gustó porque se había perdido ese respeto, que antes existía el respeto al uniforme militar, al médico, al enfermero, al sacerdote. No, en ese momento fue bien cordial con el sacerdote".

Estás mencionando una iniciativa muy importante, esta mesa de diálogo. ¿Qué otras iniciativas similares a esa conoces que se hayan llevado a cabo para actuar sobre estas situaciones de conflicto que hemos estado observando?: "En momentos fuertes de enfrentamiento de ellos que llega algún profesor, que es líder, que ves que es conciliador, negociador, ellos bajan su guardia y entonces se han dado la mano y fuera de la universidad se olvidan de la política y cordializan".

¿Qué sabes tú que está ocurriendo a nivel de empleados, aparte de la iniciativa de formar un colectivo, para atender las situaciones de conflicto que les afectan?: "Esa iniciativa duró pocos meses, pero la verdad que fue bien cordial, nunca tocábamos el tema político, sino darle soluciones a la parte administrativa. Inclusive invitamos profesores, asistieron profesores, eh, los vigilantes que nunca eran tomados en cuenta y tú veías que, nada de política, pues, sabemos quiénes son, quiénes somos todos, y salíamos de la reunión, 'chévere, vamos a hacer esto'. Y a Dios gracias, ahorita la solución del agua se está tratando, pero es por la unión de eso, de los, de los, digamos los dos grupos, es decir, olvidando lo político. Es mejora de la facultad".

¿Cómo sientes que ha respondido la institución a las situaciones de conflicto que se han ido presentando a lo largo de los últimos 10 años? ¿crees que hemos tenido mecanismos eficientes, eficaces para atenderlos, han sido insuficientes,

cómo lo evaluarías: "Me hablas de 10 años, hace cuestión de unos 6 años si había ese interés de las autoridades negociar y si, se, se llegó a éxitos. Luego cayó y mucho conflicto, tal vez por la falta de atención de las autoridades de buscar una conciliación. Y ahorita retomamos nuevamente ese diálogo bonito, mira, somos venezolanos, en Venezuela entramos todos, nos tenemos que amar y es el país, y de verdad que, que veo en ellos una relación más cordial. Ayer me impresionó mucho eso del café y verlos sentados juntos, conversando, yo no, el de la oposición no lo conocía, y me dijo mira 'te presento a fulanito de tal' y yo 'ah, qué bueno' el del chavismo me está presentando al otro. Y hablando tranquilos, muy cordiales".

¿Qué relación establecerías tú entre conflicto y democracia?: "Conflicto no te da la oportunidad lo veo de que tú tengas derecho a hacer o decir algo, ¿no?, porque enseguida te cae la diferencia de, del otro grupo, a decirte que no, no es así y tratar de imponerse. Sin embargo en democracia, tú dialogas, llegas a negociar"

¿Cómo evalúas la salud democrática de esta facultad?: "Es positiva" [¿en qué elementos te basas para hacer esa evaluación?] "Ese trabajo constante, de, oye mira, vamos a reconciliarnos, no estar marcando diferencias, que eso es lo que nos ha traído la división, marcar la diferencia que si los ricos, que si los pobres, que si el blanco, que si el negro".

¿Qué papel crees tú que ha jugado el consejo de facultad en ese proceso que has venido relatando?: "Ellos bien preocupados, siempre tocan el tema. Eh, nunca he tenido la oportunidad de entrar al consejo de facultad pero sí cuando salen, 'oye, mira, discutimos pero una discusión sana' 'a ver, mi punto, mi posición es ésta, yo soy de oposición, yo soy del chavismo', pero sin agredirse ni verbalmente, ni nada, y luego salir, todos dándose la mano y bueno 'nos vemos, seguimos iguales, es nuestra facultad y tenemos que echar para adelante, es el país'. Los veo bastante calmados, la verdad que sí.

¿En qué medida crees tú que es importante para un profesional universitario tener formación en mecanismos para atender situaciones de conflicto?: "Sí, como no, con talleres, yo siempre he dicho a las autoridades, '¿por qué no hacemos la guerra de almohadas, por qué no vamos de paseo al Ávila?' que eso te ayuda, '¿por qué no tenemos una facultad donde está la escuela de psicología, que nos da las herramientas para, oye...'".

Pensando en la comunidad como totalidad, ¿en qué medida crees que es importante que todos los miembros de la comunidad manejemos ese tipo de herramientas?: "Positivo, con ayuda de profesionales".

Informante 18
(entrevista realizada el 14 de marzo de 2012)

¿Cómo definirías el término conflicto?: "Mmm, Dios. Bueno, si tomo en cuenta el bagaje profesional, ¿ok?, conflicto puede ser entendido como una, como una escala máxima de enfrentamiento, confrontación, o cruce de posiciones o intereses, ¿no?. O sea, diría yo que es como un punto más álgido antes de llegar a una agresión física, éste, o de movimiento, éste, violento o algo por el estilo, ¿no?. Obviamente, todo sería conflicto pero para mí el conflicto es como una escalada que tiene una máxima expresión allí, antes de llegar a una acción concreta de agresión, ¿no?".

Cuando utilizas la palabra "escalada" ¿qué matiz le das? ¿qué tratas de expresar con la palabra escalada?: "Claro, la escalada es porque el conflicto en muchas oportunidades uno pudiera decir, si existe un conflicto internacional, en tales características, pero no necesariamente tienen todos las mismas condiciones y características, ¿no?. Es decir, tú puedes tener... puedes decir coloquialmente que tienes un conflicto porque, bueno, no estamos de acuerdo en algo, o porque discutimos sobre algo, y entonces otro dice 'pero bueno, ¿cuál es el conflicto que uds. tienen', ¿no?. Pero si uno trata de ser más preciso, una discusión, o un intercambio de palabras o inclusive un desacuerdo que no llega a consolidarse, no necesariamente es un conflicto en su máxima expresión. O sea, para mí el conflicto es como un proceso, pero hablar de la crisis y la cúspide de ese conflicto es como lo máximo, ¿no?. Y hablo de escalada porque puede ser desde eso, desde desacuerdo, éste, eh, problemas de posiciones o perspectivas, o maneras de actuar, o cosas de ese tipo, si lo ve uno en términos de relaciones interpersonales. Ahora, obviamente pueden haber conflicto sin llegar a una máxima, como podría decir, que se caldeen los ánimos porque dependiendo de cómo las personas tomen, éste, la situación pueden estar discutiendo y discutiendo sin que necesariamente se llegue a una exaltación de los ánimos, sino que sencillamente como identificar que no hay una manera de resolver, éste, la situación, de llegar a una conciliación o de adoptar una tercera vía, o de aceptar la posición de uno u otro, ¿no?. O sea, pueden ser conflictos menores o conflictos mayores, pero para mí un desacuerdo no necesariamente es un conflicto en su máxima expresión. Para mí conflicto es como, de una cosa ya más grave, aunque todo podría formar parte de un proceso de conflicto".

¿Qué relación crees tú que existe entre conflicto y violencia?: "Bueno, están intimamente relacionados en la medida en que, por lo que yo te he dicho, si conflicto lo estoy asumiendo como esos grados, ¿verdad?, hay como un quiebre o un punto de inflexión en el cual ese conflicto no tiene como echar para atrás o ver si nos sentamos de nuevo o decimos, 'bueno, vamos a ponernos en remojo' y cada quien va para su lado y viene otro para acá, sino que ya el asunto se convierte en algo más agresivo y la agresión puede ser verbal, como puede ser física, y efectiva y material, es decir, para mí la violencia no necesariamente... claro, la máxima expresión y la más inaceptable es la violencia material o física, pero está demostrado que puedes tener violencia de muchas otras maneras, pues, ok. Éste, discriminando, despreciando la posición del otro, o ni siquiera

viéndolo a los ojos, o... o sea, este tipo de cosas, sobre todo cuando estás conversando y tratando de llegar a un punto de acuerdo, ¿no?; porque que uno no vea a alguien porque está informal, pero cuando tú estás enfrascado en una conversación, tratas de llegar a unos acuerdos, tratas de plantear posiciones, etc., y las personas como que se lo toman muy alegre, pues eso me parece que es una manera también de ser violenta frente a la situación de conflicto planteado”.

¿Cómo te sientes cuando tienes que abordar un conflicto?: “Bueno, si comparo con el contexto externo de la universidad, evidentemente hay mucho más confianza, éste, eh, siento que el entorno tiene como más condiciones para que tú te puedas sentar a conversar, o a sentar gente, o a tratar, éste, de buscarte un tercero y averiguar un poco qué es lo que está pasando antes de sentarte a una situación, o que aún en la situación como está, en mi caso en particular, ya por razones, de personalidad o de carácter, éste, no estoy en situaciones en donde ya no hay nada que hacer porque está la expresión de violencia. Entonces, bueno, uno puede condenar la situación de violencia, pero cuando uno tiene que afrontar una situación de conflicto porque hay un desacuerdo, eh, hubo un comportamiento de un profesor o de un estudiante que no es adecuado, pues, lo primero es como tratar de visualizar en qué consiste, tratar de entender qué otras variables pudieran existir en la situación antes de sentarse a hablar. Claro, eso no pasa tanto tiempo, ¿no?, o sea a veces es simplemente hacer una evaluación mental dado el contexto que uno tiene. Eh, pero básicamente eso, es como una reflexión más larga o más corta según la circunstancia que se te, que se te presente y yo sí siento que hay como más condiciones, por lo menos en mi caso para tratar de influir, conversar, enterarme de la situación y tratar de conversar, éste, pidiendo información y yo creo que eso ya es una manera de bajar tensiones. Porque si uno de entrada lo que dice es, ‘pero es que tú no tienes razón’ o, ‘qué locura fue la que hiciste’ o sea, no es el comportamiento general, pero, eh, ésa es un poco mi actitud en la universidad”.

¿Y afectivamente, cómo es el efecto en tu caso?: “Bueno, en lo afectivo va a estar muy en relación de, de las situaciones, ¿no?. Porque hay cosas en las cuales uno puede ser, digamos, flexible, no ponerse rígido porque obviamente la naturaleza humana es muy diversa y hay distintos condicionantes que puede tener un estudiante, por ejemplo, para un comportamiento equis, ¿no?. Éste, pero, a ver, hay cosas que realmente me pegan si tienen que ver un poco con el funcionamiento de la, de la universidad, o sea, eh, eh, no sentirse parte de la comunidad universitaria, pero que no es simplemente la sensación en la, en la universidad, si no fuera, pues, o sea, en el metro, no cuidan, o equis, entonces es un poco esa sensación y sobre todo que en el caso de la universidad uno tiene como una carrera, éste, toda una trayectoria, tienes como un apego a, que no es solo material, es como un apego emocional a toda una cantidad de cosas, no?. Y obviamente hay cosas que te duelen, o sea, uno todos los días tiene que afrontar situaciones, pero son situaciones propias, pues de la diversidad de la naturaleza humana, de los caracteres, éste, de la condición social y económica de la gente, de etc. Pero, pero hay cosas como de principios que realmente pegan, como diciendo ‘oye, pero, ¿por qué está pasando esto?’ o sea, no hay

como un poquito de conciencia sobre lo que quieres, si en la universidad no lo hacen que es más fácil porque para uno es como un paraíso, entonces, ¿qué puedes esperar más allá, no?".

¿Qué tipos de conflictos consideras tú que se están presentando actualmente en faces?: "Bueno, el más evidente por las características del país es como el conflicto de visiones de mundo, de división ideológica y que se traduce a toda la, éste, a toda la realidad del país. O sea, yo creo que hay un conflicto de posiciones e intereses, que lo traduzco en ideologías, en ideologías no si es marxista, sino de visión de mundo, pues. Entonces, esa visión de mundo hace que, éste, las personas desarrollen actitudes, comportamientos, relaciones sociales y hasta relaciones afectivas de una manera en que, éste, hay agregación y desagregación a la vez, o sea, es que se conforma ese espíritu gregario que tiene el ser humano hace que se agrupen, pero automáticamente te excluyen, generan toda una serie de valores, de comportamientos de separación. Entonces, yo siento que ése es un elemento importante".

Cuando hablas del elemento ideológico, ¿a qué te estás refiriendo concretamente?: "A las visiones políticas y polarización, ¿ok?. Y que no tiene que ver solamente en términos de gobierno, sino el comportamiento ése de la alteridad, pero de la alteridad mutua, así como uno te rechaza y se define que es de aquí, el otro es un espejo, el otro está desarrollando lo mismo así sea en contraposición, ¿no?. Entonces, ése es un elemento que yo creo que está atravesando toda la, éste, digamos, todo el país y en el caso de nuestra facultad se ve muy particular justamente como por esa diversidad. O sea, es enriquecedora porque, eh, tú no estás viviendo en un laboratorio, o estás viviendo en un, digamos, en un cuarto cerrado, o sea, estás también conviviendo con esa diversidad que tienes afuera, a otros niveles porque bueno esto está atravesado por, por conflictos académicos en términos de las carreras que se pueden hacer, en qué condiciones los estudiantes pueden... en qué condiciones está la universidad. Entonces, hay como los conflictos de la universidad en la que estamos, es decir, es una institución que tiene que cambiarse, que tiene que modificarse, también es un conflicto, pero de otro tipo, pues, ¿no?. Obviamente lo atraviesan los elementos político-ideológicos, entonces allí se hace más complejo el asunto, porque no es simplemente decir 'bueno, vamos a resolver el asunto del presupuesto racionalizando gastos', sino qué visión tienes de lo que es la universidad y entonces eso genera conflictos, confrontaciones, en sentido de discursos y hasta de, hasta de, de decisiones, ¿no?. Entonces, creo que hay esos conflictos. Éste, y yo diría que nosotros un poco como esos valores de lo que es la universidad, o sea, hmm, eh, yo siempre pienso en eso del divorcio entre los civiles y los militares, pero pienso también que eso entre lo académico y la realidad, ¿no?, que algunos lo pintan así para hacer ver que el académico vive en un tubo, vive algo así como en un laboratorio aséptico que no se da cuenta de nada, que siempre está en la torre de marfil comiendo flores, o haciendo algo y que afuera es la cochina realidad, que esos sí saben cómo se bate el cobre, pero resulta ser que un profesor no está solo en la universidad, o sea, un profesor está confrontado y es un ciudadano, es un individuo que tiene muchísimas cosas; el que esté en la universidad es una manera de ejercer, de tener un ejercicio, una

adscripción laboral en donde hay toda una filosofía, éste, de apostolado, de enseñanza, etc., ¿no?; pero, yo lo que siento es que, sí, hay, el aspecto político es uno, eh, el aspecto académico el conflicto por la visión de lo que es la universidad y lo que debe ser la academia en el mejor sentido de la palabra, es decir, cómo una academia se hace, pues, se hace por su comunidad, ¿no?. Eh, esos para mí son fundamentales, los demás son propios de las relaciones humanas y que van a estar presentes en ésta y en cualquier otra comunidad".

¿Crees que en esta facultad disponemos de mecanismos, costumbres, procedimientos, normativos y extra-normativos, para abordar situaciones de conflicto? De existir, ¿cómo evalúas su eficiencia y eficacia?: "Pues honestamente no conozco muchos. O sea, sé que existen llamémoslo así, de lo que puedo conocer, lo que era el centro de estudios para la paz, éste, que tenía su estructura, pero se ha venido muy a menos en términos de lo que pudiera ser siquiera una ubicación espacial, físico, que es un punto importante para tener referencia, algo así como bueno, y entonces ¿dónde está la comisaría, dónde está el supermercado, ajá dónde está el centro de estudios para la paz, dónde está un sitio que sirva como de apoyo, no?, o sea, ésa es una. Éste, entiendo que hay instrumentos de, de atención y apoyo desde el punto de vista jurídico en caso de conflictos de verse afectado desde el punto de vista, éste, legal, penal, etc., civil. Eh, y las otras dos instancias que siento que también pueden ser, pues en la facultad de humanidades todo lo que es el instituto, no sé si es instituto, pero todo lo que se trabaja como psicología social, en la cual dan una atención, y el centro de estudios de la mujer. Es lo que yo conozco así como... pero... [y concretamente en la facultad?] "No, o sea, lo que se da en la escuela pero que forma parte de la estructura, llamémosla así, curricular, y que de alguna manera se, eh, siempre se señala que, aunque a veces con un dejo despectivo y hasta, eh, suspicaz, el asunto de que somos diplomáticos, de que somos negociadores, de que somos equis, y que entonces eso hace siempre de que uno está tratando como de, de buscar otra perspectiva, de buscar otras soluciones, pero eso no es innato ni es un adoctrinamiento, porque nuevamente, la diversidad de la naturaleza humana, tú puedes ser de la misma escuela y tener distintas posiciones y distintas maneras de ver el mundo".

Pero por ejemplo, institucionalmente, ¿qué papel en lo que al manejo del conflicto juegan las jefaturas de cátedra, de departamento, consejos de escuela y de facultad?: "Yo siento que, es más fiscalizador y de sanción cuando ocurren los hechos, que de prevención o de articulación de, de comunidades, de mecanismos; a veces se alega que es por falta de recursos, por ejemplo, porque tú no puedes estar, eh, haciendo agasajos y una merienda, porque las condiciones económicas a veces no lo permiten, que entonces si las autoridades pudieran hacer eso de vez en cuando... Pero siento que es no solo eso, no es solo un asunto de recursos, que también es importante, porque se, digamos, le da un atractivo, sino que también es un poco la disposición de la, de la gente y de lo que piensa de la universidad, y volvemos al mismo punto, bien sea por razones políticas o porque bueno, no conciben la universidad como algo propio, como algo que es tu hábitat, sino bueno, 'yo vengo, trabajo y me voy', después me desconecto, o sea, no lo ves como parte de tu, de tu vida, ¿no?. Entonces, eso

de alguna manera hace que no, no se piense que los conflictos... o sea, si hay conflictos, bien y chao pescao. O sea, hay instancias, hay gente que tiene una visión proactiva para, éste, tratar de proponer soluciones, etc., pero yo siento que en macro, éste, está más en función como de la idiosincrasia, estilos y cultura política que tienen grupos de individuos, en torno a eso, ¿no?. Porque la estructura institucional de alguna manera, si bien tiene algunos dejos y hay gente que justamente por llevar su bacalao a cuestras también promueve iniciativas y trata de que se institucionalicen, yo siento que eso se dif... digamos, se difumina en un contexto y en una universidad con la estructura que se tiene y que a la hora de la verdad para un conflicto cuando se presenta, eh, digamos, no se es capaz de generar condiciones para que esos conflictos normales que tiene la interacción de la gente no lleguen a escalada, ¿no?, siempre los van a haber, pero siento que se reacciona de buena manera y buscando soluciones cuando ya tienes la pelota caliente en la mano".

Si te estoy entendiendo bien, pudiéramos hablar de una precariedad institucional sobre todo con lo que tiene que ver con lo preventivo: "Con lo preventivo, con la generación de espacio, éste, si no... porque a mí ese término de espacios de confianza me da cierta alergia porque me parece que es, sí, mucha etiqueta, pero ajá, ¿qué es confianza? (risas), o sea, la confianza tiene ver, no es ciega ni nada por el estilo como uno podría confiar, qué se yo, hasta en uno mismo, pues uno mismo tiene la posibilidad de cambiar de opinión y eso no quiere decir que no seas confiable, simplemente te adecúas a las circunstancias, pero sí siento que hay debilidad en ese sentido y que algunas de las cosas que hay tienen que ver con mecanismos sancionatorios, propios de la institución académica para corregir, para tratar de tener una serie de elementos, pero que dadas las características que tenemos, no solo en el país sino como en esa práctica de, éste, complicidades mutuas, éste, o dejadez o de simplemente no hacer las cosas como quieren, cuando hay un conflicto tampoco se establecen los mecanismos para que se apliquen las sanciones; sea porque es el comportamiento de un estudiante, el de un profesor, éste, o sean las cosas perversas de que si alguien no está haciendo su trabajo es imposible que puedas hacerlo trabajar, entonces eso genera, esas son las cosas que yo te digo que, oye, eso sí me pega emocionalmente, ¿no?, porque uno sabe que bueno, que hay gente que tiene problemas, desde ese punto uno es flexible, pero hay cosas que son inadmisibles realmente".

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y democracia?: "Bueno, la relación tendría que ver un poco con, con participación y decisión, ¿no?. Eh, y para mí están asociadas, porque participación y decisión supone interacción de gente, éste, supone no simplemente subirse a un autobús, no todo, sino cómo te subes al autobús, ok. Es decir, todos podemos subirnos al metro, pero si tú me empujas, me pisas, me ehmmm., o sea, ya eso es otra cosa, ¿no?. Entonces, obviamente una democracia es como una institución a la... una institución-situación, a la que se aspira porque eso supone grado de participación, grado de decisión, pero también grados de responsabilidad. Entonces, eso genera conflicto, porque no todos tienen la misma posición respecto a participación, unos porque participan mucho y cuestionan a los que no participan, entre comillas, pero es que no todos

tienen que participar de la misma manera, ¿no?. Creo que lo importante es que, como, cuáles son las pautas, las normas o los códigos de conducta que puedan establecerse para una convivencia social responsable, éste, en donde pueda haber desavenencias, en donde pueda haber un montón de cosas, pero digamos que eso es importante. Digamos, eso como en términos abstractos, ¿no?. Pero, en términos de la, de la universidad supone eso porque son como muchos individuos participando, o sea, sean solo profesores, sean solo estudiantes, sean solo empleados, sea gente que viene a, a buscar cosas a la universidad, éste, de alguna manera demanda y exige, ¿no?, pero también falta ver qué es lo que trae y qué es lo que encuentra, cómo ves lo que traes y cómo ves lo que encuentras, ok?" [o sea que en tu criterio, digamos, los dos están íntimamente vinculados] "están íntimamente vinculados y yo creo que, que, uh, digamos es un mecanismo de aprendizaje para la democracia, o sea, en la medida en que hay una participación también los individuos tienen que aprender a interactuar y ese aprender a interactuar es aprender a manejar diferencias, aprender a manejar conflictos, sea hasta el mínimo de que, oye, alguien habla muy alto y entonces no es que 'ay, no sé qué', bueno, ya va, espérate, a veces es difícil según las generaciones, pero a lo mejor por mi edad, van a decirte, bueno puede hablar alto porque, éste, tiene problemas auditivos, porque habla generalmente así a sus padres porque no oyen y entonces no cambia el código, ehm, porque viven en un carrito por puesto que los sonidos son... Entonces, ese tipo de detalles por lo menos yo trato de entenderlos para no decirle al otro, 'oye, vale, pero tú eres un pasao que siempre estás gritando, que no sé qué...', como esa actitud de, ajá, qué hay detrás, ¿no?. Eso no quiere decir que en un momento ya detecte que la cosa es agresiva, porque ésa es su manera de comportarse, entonces ya tengo que asumir otra posición, pero no es a la primera, sino que puedo tratar de entender primero el contexto, así sea como un escaneo rápido y reflexivo para poder asumir, éste, una, una posición o una decisión, o si me voy a apartar para no generar mayor conflicto, porque no tiene sentido, en fin, ese tipo de cosas".

¿En qué medida crees que la faces es una institución democrática?: "A ver, creo que es... tiene características democráticas, eh, en la medida en que tiene, digamos, un marco legal y tiene unas estructuras no solo administrativas, sino unas estructuras de decisión que tratan de representar los sectores, ¿no?. Sin embargo, habría muchos, según lo que entiendan por democracia, que dirían que no la hay, porque bueno hay distintas maneras también de ver la democracia, como el asunto de la participación. O sea, es una participación tipo asambleística, en donde lo importante es que hablemos, hablemos y hablemos y no llegamos a decisiones, y no... y, eh, en beneficio de que todo el mundo hable y participe, pero entonces no se toman las decisiones correctas para beneficiar al colectivo, ¿no?. Y eso ya es un conflicto de visiones de mundo para tomar las decisiones en beneficio común, ¿no?. Entonces yo siento que de alguna manera, sí, la, la facultad tiene rasgos democráticos por sus estructuras decisionales, ¿no?. Sin embargo, creo que por la misma, éste, a ver, como estructuras rígidas, eh, no hay como mucho margen de maniobra dentro, dentro de los estatutos, reglamentos, etc., para mecanismos, como pudiera decir, paralelos, alternos, funcionales, éste, y no solamente para decidir un conflicto hasta para asuntos académicos, es

decir, en el caso nuestro no existe una figura para grupos, sino cuando tú haces un proyecto; oye, pero en otras universidades te amparan un grupo si tú muestras que tienes un grupo de trabajo, y eso te disminuye una serie de conflictos que los profesores no tienen tiempo para tal, no sé cuando, es un rollo que no hayan cómo resolver, entonces como no pueden hacer eso, siguen desapegándose de la universidad. Entonces, eh, siento que el, el aparataje de nuestra universidad, y en el caso de la facultad que no es exenta de otra, faltan como esas visiones flexibles de la, de la organización para darle algún rasgo de institucionalidad, que posiblemente no lleguen a ser direcciones, o no sea por ejemplo un departamento, o sea, está la estructura cátedra-departamento y se supone que hay algo interdepartamental e intercátedras, pero yo no le he visto la cara, más allá que sea por impulsos personales de algunas personas, ¿no?. Entonces yo siento que eso más que abonar a mecanismos más democrático-académicos de participación, tiende a encasillar”.

Tomando como referencia los planteamientos de John Dewey sobre los cuales hemos conversado. ¿En qué medida consideras que esta es una comunidad que nos ayuda o no a desarrollarnos como ciudadanos?: “Bueno, a pesar de las críticas que te digo en términos de falta de flexibilidad, no tanto flexibilidad sino éste como que las estructuras están muy rígidas y todavía no se han encontrado las maneras de hacerlas flexibles y que se adecúen a las realidades, porque, a ver, algunos pudieran decir, bueno los 12 mandamientos siguen siendo los mismos, y sin embargo, éste, pues {...} también, el papa sigue siendo el papa, pero creo que el discurso de Pedro primero no puede ser el mismo de hoy, ¿no?, aunque siguen haciendo su apostolado. Entonces, a pesar de esas críticas que yo te digo, yo creo que sí, la universidad y en el caso de, de, de faces en particular, a lo mejor por su diversidad, por equis cosas, yo creo que sí hay como mecanismos en términos de solidaridades, apoyos, éste, para organizar y sentarse a conversar y discutir, que eso creo que son importantes en una comunidad. Cosa que creo que es bastante complicado de hacer en otros espacios laborales, o sea, yo creo que en este espacio académico-universitario, en el caso de la faces, hay como condiciones favorables, ¿no?. Bien sea porque lo ves en términos de profesores porque comparten intereses, pero también en otros espacios que a lo mejor yo no interactúa mucho, pero que también son importantes para promover como esa ciudadanía que son actividades culturales, actividades deportivas, en donde, bueno, la visión de grupo, de solidaridad, de trabajar en equipo, de tener una identidad y defender a faces aunque sea dentro de la universidad, yo creo que esos son elementos que generan valores de arraigo, de apropiación y de, como de identidades institucionales, ¿no?, y que, éste, eh, eso da un rasgo de ciudadanía, o sea, como querer tu comunidad, a lo mejor hay mucha gente que no tiene tanto apego donde vive, porque se la pasa 12,14 horas en el espacio universitario. Entonces, sus solidaridades, sus panas, sus conversaciones, todos sus conflictos, llamémoslo así, sean existenciales y demás, los trata de resolver acá; y no los resuelve individualmente, o sea, los resuelve en un espacio, un espacio que puede no ser el aula, puede o no ser su departamento, pero hay como una, eh, hay un espacio material y hay un entorno de valores dentro de todas las críticas que creo que son favorables para abonar a esa ciudadanía, ¿no?. Como tal, no es la única, no es el paraíso terrenal, pero creo que es más favorable que estar 8

horas en una fábrica. Aquí tenemos obreros, pero los obreros se manejan, los empleados, se manejan en un ambiente de interacción social muy distinto al que pudiera ser en una fábrica, creo yo".

En esta comunidad se están dando un conjunto de prácticas que no voy a adjetivar, pero creo que es importante traer a la conversación. Por ejemplo las consultas para designar directores, la formación de ciertos colectivos "o representación de ciertos grupos como género, discapacidad, que es lo que te digo que son como esos espacios para generar solidaridad, apoyo, que no es solamente humana, sino institucional, o sea, por eso digo, son como cosas aisladas, ¿no?. Siento que en el caso de discapacitados para niños, se ha avanzado mucho, por lo que yo conocí en algún momento a través de una compañera, o sea, pero eso ha sido una lucha y dentro de la universidad se tiene un programa. Pero más allá de ese programa yo siento que no tiene una publicidad como para ver el aporte que, éste, eso como aprendizaje puede tener para otras comunidades, ¿no?" Ahora ese tipo de fenómenos que estamos mencionando, ¿qué denotarían en términos de la radiografía que estamos haciendo de la salud democrática de la facultad?: "Bueno, yo creo que son los espacios justamente de oxigenación, son los... y cuando digo oxigenación es para, éste, disminuir potenciales conflictos o resolver potenciales conflictos, porque, por ejemplo, en el caso de los discapacitados, es una situación que, bueno, uno que camina normal, etc., no es problema, pero para quien viene en silla de ruedas las condiciones deberían estar para que pueda, eso es un conflicto de interacción; éste, esa persona, éste, es lógico que pueda sentirse resentida, afectada o victimizada, deprimida, o violentada, entonces eso es un conflicto de intereses, de posiciones, de atención, aunque no llegue a una agresión, o no llegue a que el señor se amarre a la silla, pero está abajo esperando y es casi una violencia, contra una persona que tiene una (inentendible). Entonces yo siento que como esos espacios que hemos mencionado, que son esos espacios de oxigenación, son esos espacios que generan comunidad, son esos espacios que generan apoyo y algunos pudieran decir ciudadanía, porque ciudadanía es convivencia, códigos, pautas y participación con un criterio de que no es un individuo, sino que es un colectivo en función de algunos objetivos, ¿no?, entonces yo siento que en el caso de la faces esa diversidad también hace que, eh, la comunidad de faces tenga unas, unas características de adaptabilidad, de, como de ver un poco más allá de la cosa, de no ver por un tubo, sino que es tan rica la fauna y las cosas que tiene que hay como más herramientas, a mi manera de ver, más herramientas como para tú buscar opciones, ¿no?. A veces es complicado, dices, 'bueno, pero tú le estás viendo las tres, cuatro patas?', bueno pero es que a veces si no ves esa otra, te sale por el otro lado, entonces, son como, éste, condiciones que se generan en la facultad, a mi manera de ver, o sea, esa diversidad, no solo de personas, sino diversidades de mundo, la diversidad de las carreras, las visiones... un poco eso".

¿En qué medida consideras que un profesional universitario debiera tener algún tipo de formación, curricular o extra-curricular, en herramientas para manejar conflictos?: "Es difícil la cosa, ¿no?, porque es como el asunto ambiental, de derechos humanos. O sea, son cosas, éste, son como transversales a tu misma

existencia como individuo, ¿no?. Ahora, ¿eso tienes que meterlo en una carrera?, no sé. Éste, hay una parte de educación, pero yo no sé hasta qué punto de una educación de plan de estudios. Eh, y siento que más de educación, como de esa convivencia, entonces allí, no sé, éste, si, si esos espacios de los que te hablo, de esas actividades, ehm, podrían estar, a ver, como incididas, por algunos programas de formación, que no se llamaran así porque entonces, 'ah!, ya tú vas a venir con tu curso y tu broma', no, no, no, no, no, no. O sea, yo siento que por ejemplo, para actividades culturales, éste, las personas que trabajan en esa área, éste, deberían desarrollar algunos programas formativos de manejo de conflictos, entonces, imagínate, todo conflicto que haya que no, que la música, no, éste, que no que la cosa y todos los grupos culturales pensando, y hay que dejarles espacio para participar y qué bueno que haya participación, ¿no?. Entonces, cómo maneja eso una secretaria, que tiene que recibir todas las solicitudes, por ejemplo, o cómo lo maneja el coordinador de programas deportivos. Entonces, ahí es donde yo siento que tiene que haber otro tipo de programas formativos, ¿ok?, éste, porque si lo llamas tal cual, así, estructura rígida, no sé cuanto, ya, se fregó, porque no van a ir, porque qué fastidio, éste nos van a poner a aplicar... pero es necesario, es necesario. Así como es necesario programas formativos para profesores en materia didáctica, pues igual; o sea, los profesores hoy en día de una u otra manera, éste, bien sea por vivencias o por equis, les toca manejar situaciones de conflicto, con estudiantes, porque los estudiantes pueden ser más agresivos, pueden ser más lanzados, menos formales, éste, en fin, miles de cosas que posiblemente la visión de mundo que tenga un profesor, le choca, eh, entonces, al chocarle desarrolla una actitud distante, peyorativa, o sancionadora y el estudiante entonces se.... O con un empleado, entonces yo siento que allí, bueno, eso no lo aprendes en una carrera".

"Claro, porque son primero relaciones humanas, ¿ok?. Eh, el aceptar y un poco lo que tú decías, no es simplemente porque es la universidad, es un asunto de convivencia, de humanidad, ¿ok?. Obviamente, estamos en una facultad que es de ciencias económicas y sociales, que se supone que los objetos de atención y los objetos de estudio, los ejemplos tienen que ver más con la interacción social, política, económica entre individuos, ¿verdad?. Entonces, debería estar como más desarrollado, pero eso no es garantía, las disciplinas no te enseñan, éste, a respetar al otro, hay determinados enfoques que sí te lo muestran y hay otros que no te lo muestran, eso no te lo están diciendo. Entonces, eh, en un plan de estudios no lo veo tan claro... otros espacios, otros espacios. O sea, yo no conozco mucho en términos de, qué se yo, servicio comunitario, porque no he estado conectada con eso, pero siento que hay, éste, la rigidez de los currículos hace que no se aprecie de la misma manera como uno puede ver en otras universidades del país, y fuera, las llamadas extra cátedra o extra curriculares, que tienen fuerte peso, pero que como no son de la carrera, o no tienen calificación, no tienen los créditos, entonces, esos valores hay que irlos manejando, ¿no?. Entonces, bueno si ud va a hacer una labor de extensión como los chicos que se iba, comiendo flores, etc., a la frontera, no estaban haciendo una carrera, en eso. No solamente había para estudios internacionales, había chicos de otros lados; sin embargo, allí también estaban desarrollando grupo, estaban desarrollando disciplina, estaban desarrollando cuidado de la comunidad, solidaridad,

aprendiendo del medio ambiente, pero no era un currículo. Ahora, tenían que estar amparados institucionalmente por la universidad, en la medida en que eso se fue decayendo, o se fue deformando, o se fue manejando de manera perversa, etc., entonces ya, no existe el programa”.

¿Cómo ubicarías allí la tendencia a la participación en los modelos internacionales?: “Mira, siento que sí. En el caso nuestro, obviamente que es muy importante, eh, en algunos momentos me parece que, que genera distorsión, éste, porque pareciera que es lo que es, y es showbizz y entonces todo el mundo tiene que ir a un MOVENU, o a un X o Y. O sea, y yo sé que las naciones unidas, de hecho es lo que más he defendido por mi formación, que es la égida a seguir, que no la podemos criticar por lo que es, sino por lo que han hecho que sea, ¿verdad?. Pero es el principio de conocer, interactuar, respetar, conciliar, llegar a acuerdos. Eso no se hace en naciones unidas, ¿ok?. Y basado en eso te comento que, ayer o antier, que pasé por los pasillos de derecho, que iban a hacer una especie de simulación, modelo, de la Asamblea Nacional, y eso me parece biieeen importante. Es decir, por ejemplo, para nosotros los internacionalistas está muy bien, que Naciones Unidas, pero hay otros organismos, hay otros mecanismos parlamentarios, ¿verdad?, que te permiten negociar, interactuar, etc., etc., de distinta manera [aquí hay un club de debate, de hecho]. Pero me parece que eso es una iniciativa bien interesante, porque es como, bueno, vamos a otras áreas en las que también tenemos que interactuar, es decir, no tienes que ir a MOVENU para saber que tienes que respetar al otro, o sea vamos a hacer un... eso me pareció una idea bien buena, no pude ver el detalle, pero decía como una especie de modelo, pero de la Asamblea Nacional. Porque también hacen falta ciudadanos que van a ser los futuros diputados”

“Yo he sabido del club de debate, no he conocido las características de eso, pero, no sé hasta qué punto todos esos grupos tienen una, una divulgación, que permita que no se quede así como en grupos, ay de repente, mira alguien supo que hay de debate y me meto allí. Sino bueno, así como hay departamentos, también hay grupos, o también hay círculos... Esos son los espacios que te digo que son, paralelos, funcionales, o cualquier otra denominación, que te dan vida a esta comunidad académica. En el caso nuestro se generan las propias de las disciplinas o de otras cosas, no tienen por qué ser solo en ciencias sociales; cuando hablamos de fronteras, de ecología, pues hay gente de biología, de medicina, que se va a esas excursiones, lo que quiere ir y ver en el terreno que es lo que está pasando, ¿ok?. Pero como esos apoyos necesarios, sin que sea una apropiación de que es solamente eso y no otros, sino como esos espacios permiten también darle como mayor fuerza e identidad a nuestra escuela”

A la luz del aspecto de las formas que mencionaste antes (analogía de subirse al autobús), ¿en qué medida en nuestras aulas se siguen formas democráticas? ¿en qué medida el espacio del aula lo podemos calificar de un espacio de ciudadanía, de aprendizaje democrático?: “Aaahh, ahí volvemos al tema de las diversidades. Ahí volvemos al tema de las diversidades porque,.. y la diversidad puede ser no solo generacional, como algunos pudieran pensar, bueno que el profesor siempre es más viejo que los alumnos, cosa que también es,

relativamente pasa, o relativamente cierta, como quieras llamarlo, ¿no?, porque no es simplemente un asunto de edad biológica, sino también de actitud de vida, ¿ok?. Como a veces que tratas de que el chico, que debería tener actitud más flexible y amplia ante la vida y son tan rígidos, y uno más viejo no. Entonces, yo creo que en eso, en eso hay algunos prototipos, pero no podemos caer en los prejuicios o en los clichés que de ahí no se sale, no. O sea, depende mucho de la, de la, de la fauna del aula, ¿no?. Porque eso también está plagado por valores, hay valores, hay actitudes, hay carácter, del profesor y de los estudiantes, ¿ok?. Entonces, yo me he encontrado con grupos que son aparentemente respetuosos porque se quedan en el aula, no hacen bulla, pero no me están atendiendo. Y uno perfectamente sabe que no están atendiendo por la manera en como ven, éste, en fin. Digamos la experiencia también te da a ti que puedes estar allí, pero no estás atendiendo nada, no estás haciendo bulla, no estás gritando, no estás molestando al otro, pero no estás atendiendo, entonces no estás siendo responsable, no con el profesor, sino consigo mismo. Entonces, eh... y en otros momentos se desarrollan relaciones muy, muy francas, en otros tienes que ponerte... o sea, ahí funciona un poco la diversidad, ¿no?. Ahora, tendría mis dudas en señalar si son o no son democráticas, o sea, de alguna manera, eh, un aula es un espacio educativo en donde, debe haber un conductor y debe haber un grupo, de apoyo, de aprendizaje, porque si no sería un grupo de trabajo, sería un grupo de discusión, una tertulia, no sería un espacio académico donde hay alguien que coordina siquiera la actividad de aprendizaje, así sea como activador, así sea como tutor, así sea simplemente como conferencista, lo que sea; ése es uno, ¿no?. Eh, por lo tanto, eh, dentro de un aula hay una distribución de, de funciones, otros podrían decir hay una distribución de jerarquías, según sea el enfoque, por eso te digo, ¿no?. Entonces, si es una distribución de funciones, es una distribución de estatus y roles, pues hay como maneras de articular, las formas de jugar el rol de conductor y organizador, es decir, no tienes que tener una regla y darle en la mano al chico que está... para ejercer autoridad, como conductor del proceso educativo en ese momento determinado. Eh, pero bueno, pudiera parecer democrático en el sentido de están en el sentido, de que podría negociarse la manera en que se hacen las cosas, ehm, pero no hay una cartilla sobre eso. Y aunque existan unas normas específicas en el caso de nuestra facultad, que tiene una serie de reglamentaciones acerca de las cátedras, de los departamentos, de organizar los programas, de darle una coherencia, etc., sabemos que hay estilos pedagógicos, éste, muy diferentes, es decir, tú puedes lograr el objetivo de una manera conductista, vertical, haciendo solamente tres pruebas, en otros pues hace de otra manera. Entonces, es un espacio que tiene condiciones para ser más democrático en términos de la participación, pero también está muy condicionado por la diversidad y también por el tipo de asignaturas, porque pueden haber asignaturas como muy densas, de aprendizaje en donde el tiempo y la carga de contenidos y estrategias tampoco permite al profesor desarrollar, este, una dinámica de aprendizaje cooperativo, porque, bueno, si no necesitaría un año para hacerlo con cada unidad. Pero, pero bueno, hay condiciones, lo que no siento es que pueda ser tan fácil percibir que, éste, sea un espacio democrático como tal. Lo que sí es importante que, siento yo, ese asunto del valor de responsabilidad en lo que estás haciendo, en lo que juegas allí, eso coadyuva a ciertas prácticas democráticas”.

Informante 19
(entrevista realizada el 20 de abril de 2012)

Me gustaría que definieras qué entiendes por conflicto: "Bueno, ¿qué es un conflicto?. Digamos que es una situación que se presenta por la disconformidad de, de una o varias personas en relación a un evento o un hecho en particular... se puede generar un conflicto. Por eso es tan amplio y, y difícil la definición, ¿no?, es muy amplia porque el conflicto se puede dar por cualquier razón, entre unos u otros que estén involucrados en algo que, que los dos o ambos, o varios grupos, estén, éste, sea, sea una cosa en común, entonces puede generar un conflicto".

¿Qué relación estableces entre conflicto y violencia?: "Bueno. No necesariamente el conflicto genera violencia, porque eso tiene que ver con la madurez de las personas y de las sociedades y de los grupos. Los conflictos existen porque hay intereses distintos en cada una de las personas, entonces puede haber conflictos de intereses, conflictos en las relaciones, o sea, se genera ése, ése, ése...esa diferencia, yo la definiría más así, esa diferencia que hay que puede generar un conflicto, pero que no necesariamente tiene que llegar a un hecho violento, porque pueden haber algunas formas que las hay en la sociedad, hoy día hay todas las formas para que los conflictos no lleguen a hechos de violencia. Quizás uno tendría que comenzar a pensar cómo hace para que eso no suceda, quizás... Yo tengo un niño de 7 años, todos los días pienso en ése, en ese detalle, porque se genera conflictos en los niños, ¿no?, que tienen intereses distintos; entonces, ellos te llegan y te preguntan, y tú tienes que explicarle que hay formas de llegar a solucionar un problema sin que llegues a la violencia. Yo digo que el hijo mío me enseña a mí, porque él se llama XXXXX, o sea, a mí se me ocurrió esa genialidad, entonces él es tremendamente pacífico, entonces él me enseña cómo es que debemos dilucidar los distintos conflictos que se dan dentro de su grupo, pero uno hoy día que ve tanta violencia, trata, yo siempre le digo a los amigos y a mi esposo, eh 'la solución la encontramos en los niños', cómo hacemos que ellos comprendan que hay conflictos, pero que hay una forma que es el diálogo, la conversación, y con eso llegas a, a mayores. Creo yo que allí es donde uno debería poner el ojo, porque ellos te enseñan; a la final, ellos tienen conflictos, pero si uno les enseña cómo deben, sin utilizar la violencia, dilucidar, porque son los amigos, andan juntos, le enseñan a uno que se asunto se resuelve con más rapidez"

¿Y entre conflicto y democracia?: "Es que los principios democráticos son tan difíciles de comprender y tan fáciles de establecer; hablar, decir que hay libertad, que tu ejercicio del derecho llega hasta donde llego yo, que todos podemos cuando decidimos una cosa, hay que respetar a las mayorías, y si no es a las mayorías hay que respetar al otro; eso es un ejercicio de la democracia. Éste, una vez que yo comprendo eso, el conflicto sería mucho más, eh, suave de manejar; cuando yo no comprendo el ejercicio de la democracia, no puedo tampoco generar una, un... no puedo hacer que no haya conflicto, siendo que el ejercicio de la democracia, bien entendido, en todos sus aspectos, eh, permite que uno disminuya las acciones conflictivas. Por ejemplo, esas acciones que llegan a violencia. Si el ejercicio de la democracia dice que la gente determina quién

debe dirigir un espacio y se determinó que la mayoría viene dada por el 50 más uno, ¿verdad?, eso dice que todos nos pusimos de acuerdo y ése es el ejercicio democrático, ¿verdad?; eso llegó, ése es el acuerdo que hicimos todos para el ejercicio democrático en un momento determinado y luego que hicimos ese ejercicio todos fuimos y decidimos ir, vamos todos a decidir quién se llevó ese 50 más uno, los demás tenemos que respetarlo. Ése es el ejercicio de la democracia, porque el ejercicio de la democracia después de eso no es que yo le amargue la vida al que quedó, porque los otros 49 quedaron mal, uno tiene que respetar que la mayoría determinó ése, incluyéndome, yo me convertí en esa mayoría una vez que decidí que ése era el ejercicio democrático. Si eso fuera así, los conflictos no serían tan grandes, serían muy... serían conflictos quizás más de personalidad, o de otro estilo, pero la sociedad tendría muchos más elementos para poder llegar a acuerdos sobre la base de los principios que una democracia lleva adelante. Por eso el ejercicio de la democracia es tan importante, no del voto, NO, de la democracia, ¿no?, porque el voto es un elemento de la democracia, el respeto, la consideración del otro, los derechos. O sea, eso es parte de la democracia. Ahora, si uno la disminuye, la reduce y la condensa en el voto, ah no, claro que hay conflictos. Ése es el detalle, por qué se reduce".

¿Qué tipos de conflictos se están dando actualmente en faces?, ¿cuáles son las principales causas de conflicto: "Yo creo que el irrespeto a la norma genera muchos conflictos en nuestra facultad" [a las normas académicas] "a las normas académicas, exacto, normas internas de nuestra facultad, de la universidad, genera conflictos... el irrespeto a la norma. La imposición de los grupos, genera conflictos en la facultad" [¿qué tipo de grupos, por ejemplo?] "los grupos, éste... vamos a ver, vamos a darle la vuelta a eso. Yo diría que los grupos que hacen vida, eh, mayoritaria como miembros de, eh, partidos, superponen, sobreponen su interés de partido a la academia, entonces irrespetan totalmente la norma académica y eso trae conflictos. Ajá, el irrespeto a la norma, la imposición de los grupos, eh, la no aplicación de ellas, es obvio porque hay irrespeto de la norma, por lo tanto no se aplica"

¿En qué medida los factores académicos propiamente dichos son una fuente importante de conflictos?: "No veo dificultad ni peleas por cosas académicas" [irónico, ¿no?] "Síii, irónico, estamos en un espacio, por eso, porque hay un irrespeto a la academia. Entonces, tú no ves ni a los estudiantes, ni a los profesores, ni al personal administrativo, siendo que ésa es nuestra misión, éste, discutir, discutir acaloradamente, por un pensum de estudios, no. Ni tampoco los ves discutir porque ésta, eh, éste pensum que tenemos hoy, con un año como es y no nos hemos puesto de acuerdo, un calendario académico no adecuado, no se da. O sea, todo lo que es académico, por ejemplo, la academia se puede ver afectada por la cantidad de problemas que hay dentro del país, que de pronto, éste, alargan, acortan un semestre, entonces es una discusión de ese estilo, o sea, el semestre se va a acortar, ajá, afecta a los estudiantes, ¿de qué forma?, no, que vengan el sábado en la tarde, en la noche, que lo vean desde su casa que ahora es mucho más fácil con la tecnología, pero no ves una cosa que es, ya va, vale estamos afectando el contenido, estamos afectando a la persona, discusiones de ese estilo, que son académicas, no las hay. Discusiones del otro estilo que

hablábamos antes, que son académicas, oye tenemos 40% de nuestra planta profesoral no ha ascendido, vamos a sentarnos con todos a ver por qué no han ascendido, de ahora en adelante tienen que ascender, bájele la carga, ud. tiene que presentar su trabajo... la motivación, porque también eso tiene que ver, eso es académico. No he visto todavía, no, me encantaría verla, porque yo creo que a los compañeros que no han ascendido, bueno por lo que sea no han ascendido, pero hay que también tener una motivación, que no solamente tiene que venir de acuer.... eso no tiene que ver con el salario, tiene que ver con el para qué asciendo, no me he visto atraído, estoy alejado. Una reunión de éstas, vamos a sentarnos a hablar, 'mira vale, yo tengo esta investigación, ¿no te sirve?, eso es un principio que hemos perdido, de solidaridad ¿no?, pero, tú sabes, que ser muy individual dentro de una academia parece que prevalece y eso, en el fondo, éste, está haciendo, entorpeciendo nuestra labor. Entonces, yo diría que las cosas académicas que tiene que ver con notas, con ascensos, son presentación de, de información, nunca he visto 'vamos a presentar esta investigación que está haciendo, viste que está haciendo María Elena Pinto, ¿viste qué está haciendo un profesor de administración?, no he visto, oye mira la unidad de investigación se va a nutrir con lo que está haciendo Sara Vera, con lo que está haciendo Margarita, con lo que hace María Elena, con lo que hace la gente de la facultad' eso es una cosa que es académica, eso no genera conflicto".

¿Qué relación hay entre esta manera en que ves los conflictos y el escenario político que está viviendo el país?: "Creo que estamos atrapados en el escenario político del país, o en el escenario partidista del país, porque la política es una cosa bonita de hacer, en la medida en que la entendemos como seres que participamos en una sociedad, eh, pero los partidos, grupos que no están claros con la academia hacen vida y nosotros les seguimos el juego. Y es tremendamente difícil, porque uno a veces se pone a pensar, bueno pero ¿por qué les seguimos el juego, si eso no es académico?, ¿por qué lo hacemos?. Pero la situación política que trasciende y lógicamente a, a, físicamente y como personas, porque la universidad es el centro, aun cuando no nos guste de toda una ciudad, y por nombre, de todo un país y por esencia de intelectuales, ¿no?, entonces se convierte en el centro, no podemos estar aislados, nos gustaría estar allá arriba, en la montaña viendo, en el nicho investigando el asunto, pero no nos dejan (risas), porque por ahí pasa toda la gente que atraviesa la ciudad, tenemos un hospital donde viene toda la gente que tiene problemas, entonces somos un centro, o sea, la investigación allí, nosotros investigación-acción con todo lo que hacemos cuando no nos damos cuenta. Pero entonces eso nos ubica en el centro, aun cuando no queremos y el, el, el problema político alrededor no, no es que nos salpica, es en el que vivimos. Yo no sé si el deterioro de la academia permitió que los partidos entraran en, en la academia y porque se fue deteriorando, el no tener unos valores, unos principios y una defensa del espacio donde nosotros trabajamos, no lo hemos tenido. Entonces, o estamos perdidos en cuál es nuestra misión, o estamos subsumidos por el problema que hay alrededor nuestro. El estar mucho tiempo afuera, como han pasado la mayoría, la mitad del tiempo adentro y la mitad afuera, y el de afuera le puede, se lo gana y se lo ha ganado, y se ha traído toda esa situación a lo interno de la universidad. Y con eso

no estoy diciendo que nosotros no estamos dentro, estoy diciendo que estamos dentro, pero no deberíamos estar en la forma que estamos, que es discutiendo dentro de la universidad, sobre los partidos, cómo... y eso, lógicamente los partidos políticos tienen diferencias tremenda, tremendas, y alrededor se ha dado un desbarajuste de todo lo que tiene que ver con la organización política, social, no sé cuánto, que nos arrojó. Entonces, claro, eso, mmm, se ha entronizado un poco dentro de la facultad; Faces es una facultad con siete escuelas, se estudia ciencias económicas y sociales, nada más y nada menos, por cierto, si vale la crítica, no se opina sobre ciencias económicas y sociales en el país, qué detalle!!, cómo no podemos estar opinando, diciendo, sacando indicadores, no uno, no uno de nosotros, como facultad, cómo es que no estamos hablando de los problemas sociales, cómo es que no estamos hablando de la economía, porque ésa es nuestra labor, ¿por qué no lo estamos haciendo?. Bueno, porque individualmente cada uno está diciendo algo por aquí, algo por allá, ¿no?, ¿pero qué estamos haciendo academia?" [te refieres orgánicamente] "claro, como academia; no lo estamos haciendo. Entonces, claro, porque estamos discutiendo 'tú eres verde, tú eres azul, tú eres amarillo, tú eres anar... yo no voy a decir lo que diga el anaranjado, porque estoy con el verde y el otro no va a decir sino lo que diga el blanco, porque él está con el azul', pero si tú te agarraras de la norma, de la academia y de la investigación que es una cosa que te hace mucho más objetivo, no estoy diciendo que no seamos subjetivos, pero eso es una cosa, un denominador que nos permitiría ponernos de acuerdo, ¿no?, a un profesor de un extremo y al del otro, siendo honestos e investigadores, porque así debemos ser, ¿no?. Vamos, que hay cosas que están bien, pero hay cosas que están muy mal y no las podemos ocultar, indistintamente dónde estemos. Entonces, creo que eso le ha hecho daño a la academia y pienso que hoy que ya caminamos, transitamos por ahí, nos toca reflexionar sobre eso. Nosotros tenemos que sentarnos a decir, 'bueno, ya va, un momento, ¿qué fue lo que hicimos', bueno, como todos nos dejamos llevar, vamos a darle un alto a esto y qué podemos hacer, vamos a discutir *sobre* la academia, porque discutimos *es sobre* la política del partido, no *sobre* la academia. Ése es el detalle".

Formalmente hablando, ¿de cuáles instancias dispone nuestra facultad para abordar las situaciones de conflicto? si es que hay tales instancias, porque pudiéramos partir de una posición de excepticismo: "No, no los hay, en mi opinión no los hay. Mecanismos formales no los hay, porque tenemos de lado la academia, no respetamos la norma, entonces no tienes a quién acudir. Esto son situaciones conflictivas que se convierten en violencia y que algunos las trabajan desde su propia forma de verlo y esa forma de verlo está muy atravesada por una, por su pensamiento más partidista que por un pensamiento académico y eso es una cosa muy male, ¿ves?, entonces porque no hay... ¿a quién acudes?. Las instancias nuestras académicas son los consejos, tanto de escuela como de facultad, y los consejos, ambos tienen de interlocutor a un director o a un decano en, en, en distintas situaciones. En los consejos se discuten las cosas, se, se discuten hasta el momento que le corresponde, porque hay otra instancia que está superior que debe discutir algunos de esos casos; bueno, esas discusiones son tremendamente largas y terminan las mayorías, que se ponen de acuerdo previo decidiendo lo que ya habían decidido y solamente lo dicen para poder, bueno

decir, que estamos haciendo una discusión. Eso es lo malo, nadie puede lograr una, una solución de esa forma. Ahora, si el caso se, si los casos se llevaran, ud.se agarra de la norma y de acuerdo a ella, también podría por qué no buscar un experto para que lo ayude, porque no tiene uno todo el tiempo por qué tener la razón de las cosas, pero sí que me des información que me permita tomar una decisión más ajustada al hecho. Yo he visto casos que gen... que después se convierten en un conflicto que no era necesidad, casos de profesores y casos de estudiantes, convertidos totalmente en un problema donde no había ningún problema. Porque un profesor, qué se yo, cualquier cosa, de seguro vamos a entrar en hechos de violencia que se han dado, cosa que nadie puede refrenar, entonces, sobre mi opinión, no es que Yudi no es la que tiene que opinar, quien tiene que, bueno, vamos a ver, hay un cuerpo colegiado en el que uno confía. Nosotros allí... fíjate, el ejercicio de la democracia da que tú coloques allí dos de tus compañeros, o cuatro o seis, para que ellos se dediquen a pensar cómo dilucidar los problemas a través de la norma académica, cuando eso no sucede así tú ya pierdes la, la relación con ellos y la relación con la academia. Porque yo cuando tengo un problema debería poder acudir a una de mis compañeras, 'tú sabes que yo tengo este problema', no porque seamos amigos, a ti no te tiene que interesar mi nombre, porque tú quedaste ahí para todos; entonces, no te debería interesar eso, sino interesarte que tú estás allí, entonces 'mira, ¿sabes qué?', a mí me pasó esto, esto y esto' yo creo que los conflictos serían mucho, pero mucho menos".

Si te estoy entendiendo bien, se ha perdido la representatividad académica y eso es lo que lleva a que estas instancias puedan ser verdaderamente inoperativas: "Es correcto, es correcto. Antes uno, antes qué se yo, acuérdate como, 15 años pa' tras, 10 años, los profesores nos poníamos de acuerdo y 'mira vamos a hacer una plancha de no sé qué' todo el mundo a la final 'éste es amigo, firmale a todos', porque así es el ejercicio. Pero últimamente hemos visto que es un, éste, la línea de este partido, la línea de aquél y la línea de aquél otro, una cosa terrible; como una gente que viene de representar un partido va a representar la academia".

Desde el punto de vista informal, ¿qué procedimientos, costumbres, mecanismos sabes que se han desarrollado si es que los hay?: "Además de las reuniones de los profesores, del diálogo entre unos y otros, éste, quizás eso es lo que ha hecho que hoy, éste, se amarre un poco, se trate de, de buscar que la solución sea una solución más, éste, académica. Yo diría que la comunicación entre los profesores, éste, acudiendo a la formalidad. Por ejemplo, ya, en algún momento que se dieron conflictos fuertes, con hechos de violencia fuertes, la sensibilidad de algunos de nosotros sobre qué hacemos, que fue lo que nos llevó al diálogo de qué hacemos, se agarró de las reuniones de departamento, que no se estaban dando en ese momento, se habían dado pero vamos a una reunión de departamento, y sentémonos a conversar no de departamento sino de qué vamos a hacer. Entonces, eso es algo más informal porque no se dio como algo de departamento, se dio como algo, fue un interdepartamental muy grande, donde asist... para que fueran todos, un poco para mirarnos" [eso concretamente en trabajo social] "trabajo social, sirvió, un mecanismo formal

que sirvió desde la formalidad-informalidad, para buscar alguna salida aun cuando no se dio la salida, pero no importa, hubo conversación, hubo diálogo, hubo apertura, de escucharnos, un poco, algunos que estamos monitoreando qué pasa, qué pasa. Algunos otros mecanismos... los que yo creo que se están dando es la organización de los profesores y de los estudiantes" [que se está dando espontáneamente] "espontáneamente; no sé si es (palabra inentendible), no sé si es el tiempo, no sé qué, porque uno se cansa, se va y vuelve, o sea, de la lucha continua nos cansamos, entonces, te retiras un rato, dices 'bueno, no ya, me está absorbiendo tanto y además están sucediendo cosas que me' y entonces pasa un rato, un tiempo, el tiempo no tiene, no tiene medición, no es que yo digo me retiro un mes, 5 días o 4... pero te retiras y vuelves a la..." [ha sido así como un mecanismo espasmódico, ¿no?] "sí, un mecanismo que hoy siento que está más sostenido, más sostenida la conversación, más sostenida la '¿qué hacemos?', más sostenido el diálogo, a lo mejor algunos lideramos más, otros menos, pero más articulados por los medios, éste... Allí la, la comunicación a través de la, de la tecnología ayuda bastante, porque no te pueden ver, porque si uno te ve hablando con el otro, entonces esas cosas generan... entonces la gente no te quiere saludar, cambio por allí te saludan, 'no vayas a decir nada, no sé qué', te mandan correos, te meten en esos grupos donde todos interactuamos a través del, del, del pin, éste. Entonces, bueno, extrañamente a mí que me gusta mucho la virtualidad, extrañamente lo que muchos dicen que aleja, yo siento que acerca. En estos días le dije a un profesor, con el que tenía mucho tiempo sin hablarle, esas son cosas que yo misma estoy... Dios mío!, pero, ok, está bien, qué bueno... Yo tenía mucho tiempo que no hablaba con alguien, un profesor... con todo el mundo uno conversa, los saluda, los ve. Oye, al verlo en el, en el, en un grupito que hicieron y me metí. Bueno, y entonces ahora cuando nos vemos, no saludamos!, recuperamos el asunto, 'oye, que hace tiempo que no..'; tenemos un interés común y el interés común ha sido que nos hemos podido acercar por el asunto de la academia, que es mi interés en realidad. Esto es una forma muy particular de ser y a lo mejor a unos les guste y otros no, y eso está bien, pero eso de la academia a mí me atrae, yo por eso entré a la universidad, eso es lo que me gusta y respeto la opinión de cada quien".

En todas las entrevistas que he hecho, es la primera vez que sale la variable tecnológica como un soporte a mecanismos de diálogo, ¿no?, ¿A qué crees tú que se deba, y nos estamos enfocando en tu escuela en concreto, que ciertos actores de la comunidad de trabajo social, que probablemente no hablarían públicamente por los efectos que esto les podría traer, si dialoguen, si busquen ese espacio? ¿por qué no el espacio público, sino valerse de la herramienta de la virtualidad, sin que haya una crítica de por medio?: "Sí. Eso, en el caso de la escuela tiene que ver con que algunos no, no saludan a otros porque cuando los saludan los identifican con una persona, está el país muy polarizado, entonces, si tú no estás con unos eres del otro grupo, y no es así. No es así y si fuese así, nada te cuesta, nada le cuesta a nadie saludar a otro. Entonces, algunos no se dejan ver, pero se saludan por allí. Tiene miedo la gente que la escuchen, hablar, decir cosas; yo te dije al principio que yo soy agente libre, a mí en realidad nunca me ha importado nada de eso, pero entiendo, entiendo que ése, eso es muy desagradable, ése no poder hablar porque el otro lo ve mal, ése no poder

saludar" [miedo a qué?] "miedo a... porque ahí hay amenazas, o sea, en el caso de la escuela en particular, porque también ha sucedido que las redes nos han servido para conectarnos con profesores de otras que están ayudando en todo este proceso que se está dando, porque miran a la escuela... Antes, ¿qué pasó?, digamos que unos años atrás, uno sentía que 'deja que ese lío se resuelva allá en trabajo social, que vean ellos cómo hacen, que aguanten, ahí verán...' y hoy en día no, hoy hay una sensibilidad de nuestros compañeros profesores de otras facultades, de otros centros. Y, no es que van a la escuela, la mayoría no se atreve a ir a la escuela" [da miedo] "da miedo, no pasan frente a la escuela, ni de estudiantes ni de profesores. Pero tú te los puedes conseguir por las redes, intercambian contigo, podemos hablar, entonces se pueden decir las cosas; hoy repican la información de inmediato, antes no, antes nadie la decía, entonces quedaba lo que yo llamé la 'comunicación endógena', (risas) me dediqué a decir 'nosotros tenemos una comunicación endógena, hacia dentro todo crecemos, morimos y nos damos nuestra propia respuesta y esta comunidad universitaria no se entera de nada'. Y entonces comenzamos a salir, porque muchos comenzaron a interrelacionarse con sus otros pares, con sus compañeros. Y ahorita sucede cualquier cosa en esa escuela y la sabe el mundo entero, de inmediato, éste, no voy a decir cómo, pero de inmediato lo sabe todo el mundo y eso a nosotros nos ha ayudado a protegernos. El estar solos nos aisló y entonces cada uno de nosotros asumió una posición, se salió, a algunos nos amenazaron..." [¿los hizo más vulnerables?] "nos hizo.. el estar solos sí, porque algunos decidimos apartarnos un poco, porque oye vas solo, caminas solo, andas solo, oye, amenazaron a compañeros, amenazaron a algunos de nosotros, eh, lo dijimos, pero lo dijimos solos. Yo siento que desde que estamos acompañados, crecimos y no estamos solos, tú puedes caminar solo, pero no estás solo. Hay allí, tienes... tú sabes que te amarraste a una solidaridad que no están diciendo tampoco, no es ningún profesor decir 'es que la escuela de trabajo social, me voy a sentar enfrente...', no, y está bien, porque si a nosotros mismos nos da miedo, como todos los seres humanos, pero están solidarios con la escuela"

¿Tú directamente fuiste objeto de amenazas?: "Sí" [y compañeros obviamente cercanos a ti, la directora de la escuela me imagino] "Uff, innumerables veces. Además de la amenaza, el irrespeto, la violación de tu derecho, eso, eso es una cosa que uno la va viviendo pero llega un momento que uno dice, 'ya va, un momento, tú eres valiente y eres fuerte, pееero, tienes familia, tienes un hijo! Y te pones a pensar y dices '¿y si a ese muchacho se le dispara un tiro? ¿y si aquél loco se vuelve loco y...?'; y cuando uno lo ve drogadito por ahí o tomado, se le ocurre enamorarse de ti, ¿qué haces? [sí, tu inmediatamente piensas en que tienes un hijo de 7 años] "es correcto, inmediatamente.... Entonces te tienes que ir por aquí o por otro lado, cuando hay hechos fuertes o cuando tú se lo comentas a alguien, yo, yo después lo dije pero en los momentos no, no decía nada porque iba a preocupar mucho a mi familia, pero se dieron cuenta, entonces te llaman, constantemente la familia, 'oye, ¿dónde estás?', tú tienes en una angustia a tu familia, no es necesario que tus padres, yo tengo a mis padres vivos, mis hermanos, todo el mundo te llame, 'mira, ten cuidado', el niño... Eso no fue lo que fuimos a hacer a la universidad. Pero no dejamos de ir y yo pienso que en un momento, yo siempre que, que.. con Margarita tuve unas experiencias

terribles, yo creo que Margarita es una gran mujer, con una paciencia que hay que mirarla para uno aprender del asunto de la paciencia de Margarita {...}. Y, en el 2007, cuando los hechos de, que yo catalogo más violentos, aun cuando, nunca había vivido tanta violencia como la del último evento en el aula magna, pero el primer evento de violencia fuerte fue en el 2007; nosotras íbamos a ir a la marcha, pero nunca íbamos. O sea, siempre estábamos solidarios con ir porque estábamos protestando cosas que tenían que ver con la academia, con los salarios y yo voy para todas mis cosas, yo soy libre, yo voy para todas mis cosas, si es salario voy pa mi cosa de salarios; entonces, bueno, 'oye, vamos a ir a la marcha', pero nunca íbamos, porque nosotros con anterioridad revisamos el edificio y ese día habíamos revisado el edificio y nosotros sabíamos que ahí habían, éste, cosas de éstas para hacer bombas, entonces había gasolina, que si... Y le digo a Margarita 'si eso se llega a encender ahí abajo, las van a quemar aquí arriba, porque...' y además era una cosa que tú no te puedes ir para tu casa, si ves que va a morir un poco de gente y que a alguien le van a hacer un daño, ¿tú te vas a quedar tranquilo?, no puedes, ése es el otro asunto. Entonces, bueno, nosotras decidimos llamar a los bomberos, nosotras llamamos a todo el mundo y se hizo una inspección al edificio. Y entonces, bueno, logramos abrir algunas puertas, porque allí hay espacios que también, ¿ves?, la cosa de no ir a, al estudio, tú tienes espacios académicos, ahí no pueden haber grupos políticos y la administración de los espacios debe ser de la universidad {...} Bueno, lo cierto es que vinieron los bomberos, se consiguió lo que se iba a conseguir... entonces, no vamos, nos quedamos en el piso 3. Cuando llegó la, la gente que venían, tirando, lanzaban piedras de allá hacia acá, nosotras estábamos en la parte de abajo del edificio y habían estudiantes allí que no había forma de pasar, de la puerta del edificio hacia el lado del estacionamiento, porque era piedra, eso era una cosa que se podía matar a alguien ahí, piedra de un lado y del otro, totalmente que subimos y quedamos atrapadas en el edificio con estudiantes en el piso 3, yo no había visto nunca hechos de violencia vividos, como esa vez. Pasamos 5 horas {...} porque esa declaración la hicimos varias veces en el CICPC, pero, cuando nosotras subimos, nos llevamos los estudiantes que estaban con nosotros y entonces no hallábamos qué hacer, porque eso era piedra y piedra, y entonces nos metimos en, entre, entre la oficina de la dirección y el espacio que está justo al frente que es donde está el consejo de facultad {escuela}, y ahí le dijimos a los estudiantes que se metieran, no hallábamos qué hacer. Pero es que acto seguido de las piedras llegaron las bombas lacrimógenas y no hallábamos, nosotras no podíamos salir, eso era bomba lacrimógena y bomba, bomba, bomba lacrimógena y bomba. Y yo no sé, Margarita se tiró en el piso, en la escuela, porque ella de allí estaba llamando, sabes que si tú te pones bajito, no, la bomba no te, yo que no soy tan tranquila, yo soy demasiado inquieta quizás, entonces tenía una angustia porque tenía los estudiantes del otro lado y escuchábamos las, las detonaciones, que eran armas, ya no eran bombas, las armas" [armas de fuego] "armas de fuego, dije 'oye, pero esto sí se oye cerca' y me salgo de la oficina. Yo me voy a salir y veo un muchacho, frente, entre las dos puertas, está la de... o sea, aquí está la, la, la dirección de la escuela, justo en frente está el consejo de escuela. Cuando yo voy a salir de la puerta, me freno porque veo un muchacho y nunca había visto un muchacho con un arma de ese tamaño, que se la está metiendo entre el cinto del pantalón y se tapa, y los que

están adentro, dije 'nada, Dios mío ¿qué está pasando aquí?'. Nos salimos, yo me salgo al pasillo y eso era, era demasiado, ya llevábamos unas tres horas, porque pasamos 5 horas allá adentro. Llevábamos como unas tres horas, yo quería bajar las escaleras, no se podía, no podíamos, no podíamos. Se estaba asfixiando una de las trabajadoras, que hoy es profesora, pobrecita, le abrimos, le dimos aire, 'Dios mío ¿qué vamos a hacer aquí?, nadie..'. Nosotros no podíamos saber qué pasaba afuera, porque no escuchábamos, no teníamos cómo oír nada. Éste, Margarita llamó a todos los que pudo, yo sentía que afuera había gente, pero, cuando salgo al pasillo, que viene un grupo encapuchado y veo, yo veo al tipo con sus armas y sus cosas. Y yo no sé de dónde me salió, pero yo le dije, después dije 'Dios mío es que...', pero como había gente, le dije, 'mira, quítate la capucha que yo sé quién eres tú, quítatela, porque no te está hablando la coordinadora de esta escuela, te habla Yudi Chaudari. Tú estás poniendo en riesgo mi vida, tú estás disparando de aquí arriba, quítate la capucha'. Había un profesor, nosotros sabíamos quién tenía las armas, dónde las tenían en el piso de abajo; había un estudiante quien es militar, éste sabíamos que era militar, ahí se enteró de todo, lo habíamos visto entrar con el maletín y dónde tenían las armas, ya sabíamos que eso estaba sucediendo allí, ésa es una declaración que yo di en el CICPC, no la di en la universidad porque como tú comprenderás, a uno lo persiguen. Cuando el muchacho me escucha, se da cuenta... después le tuvimos que dar clase... éste (risas), el muchacho se retira con su grupo con las capuchas, éste, baja las escaleras y sabíamos quién era. Entonces, bajó como la, la intensidad del, de las detonaciones, porque ellos tenían bastantes armas. Subió un profesor, se hicieron los locos, eh, después de eso pasaron cosas allí de discusiones, éste, porque nosotros sabíamos qué había pasado y, y pasaron algunas dos horas más. Llegó este general que era..." [Rivero] "Rivero. Rivero, yo tenía miedo pero él entró, fue muy amable, 'tranquilos que los vamos a sacar de aquí'. Éste, claro, ya ellos habían acordado cómo era que nos iban a sacar, para decir que nos habían salvado la vida, porque es que yo eso nunca jamás en la vida lo voy a decir, porque ya habían hecho un desastre, es que hay que estar adentro de una cosa de ésas donde piensas que te vas a morir. Pero cuando nos estaban sacando, nosotras fuimos las últimas en salir, porque teníamos los estudiantes de ese lado, se estaban asfixiando... Salieron y detrás de mí venía Margarita y detrás de Margarita venía un muchacho [toda una parte con estática] y le dijimos, 'no, camina tú adelante', nosotras dos salimos de últimas, porque teníamos miedo que se nos quedara alguien atrás y nos, nos hiciera daño, pues. Allí en ese momento es que yo digo que Dios es pana, pues, porque Dios era pana y es pana; y entonces no pasó una cosa peor. Salimos de últimas, no dejamos, no, no, nos quisimos, nos quisieron dar la cola, no quisimos, estábamos tremendamente asustadas, caminamos toda la universidad, la atravesamos, aquello era un, un, un campo de..." [de guerra] "de guerra, una cosa espantosa, la gente se había ido porque era las 5 y media de la tarde, habíamos pasado como 5 horas ahí. Caminamos, caminamos más arriba de, éste, del hospital universitario porque no hallábamos para dónde ir, pensábamos que nos venían siguiendo porque vimos unos tipos del otro lado. Y un señor que trabaja mecánica venía bajando y le pedimos la cola, 'éste no nos debe conocer', la camioneta estaba destartalada. 'Déjenos donde sea, que ud vea que nos puede sacar', nosotras, no hablábamos, quedamos en shock, no

hablamos. Nos bajamos en la iglesia San Pedro y caminamos. Entonces tomo un taxi y después de eso, yo llegué a mi casa, y no pude hablar. Pero como tenía... olía tanto a bomba lacrimógena, era demasiado lo que olía, yo entré directo al baño; entonces me bañé y, y después no pude hablar, pasé creo que como dos horas, no pude contar nada, no podía hablar, no podía... quedé en shock, quedé en... no puedo decir nada. Y después de eso, sí, eché el cuento, dije lo que había pasado. Al día siguiente me fui otra vez a la escuela" [otro día más...] "otro día más ¿y qué hacemos?. Entonces vamos a denunciar al CICPC, y pasamos dos días denunciando, un policía me ayudó bastante, del CICPC, porque, éste, protegió durante el tiempo que había algo de persecución por allí, una persona que me dijo que tuviera cuidado, que, éste, no caminara sola, que tal...y entonces yo estaba acostumbrada a venir sola para mi casa, por mi cuenta, no sé cuanto. Después de eso comenzó como un... porque yo hice una declaración en, en los medios, entonces a ellos no les gustó, no les gustó la declaración y yo dije exactamente lo que te estoy diciendo, lo dije ahí. 'Yo estaba adentro y voy a decir una cosa' dije ' además no me importa si... allí habíamos personas' [que la hicieron justamente en frente de la escuela] "Sí, al día siguiente nos entrevistaron y yo hice una declaración que me parece que fue con toda la sinceridad del mundo, yo dije lo que habíamos pasado ahí; entonces a un grupo de personas que, que no estaban de acuerdo porque querían que uno dijera lo que ellos querían que se dijera, no acostumbro a hacer eso, éste, se molestaron y comenzó, comenzó un problema allí de, éste, 'te tengo en la mira'. Una persona me dijo, éste, 'te voy a quebrar, te estoy vigilando'. Bueno, después entonces la familia se puso a, éste, 'no salgas, no sé qué..', yo no vivo en ese mundo... Entonces, tuve que ceder un poco en el sentido de trasladarme... Después de eso nosotros seguimos trabajando, recuperando las puertas, pintando el edificio, tratando nunca, yo le digo a Margarita, después de mucho tiempo nosotras pudimos hablar del asunto; en ese momento no pudimos, no tuvimos atención de la universidad, eso es una cosa..." [eso es importante] "no tuvimos atención, nosotros tenemos una escuela de psicología, no estoy diciendo que 'ay, necesito el psicólogo', pero a lo mejor necesitaba alguien con quien hablar que no teníamos con quién, somos una escuela de trabajo social, pero tampoco nos podemos atender a nosotros mismos, digo yo. Éste, nosotras mismas conversamos, hablamos, éste, buscamos qué hacer, nos protegimos, eh, los mecanismos que hace la gente cuando sola se encuentra ante una situación de ésas. La, la facultad, no, no, no hubo, no hubo una atención hacia el trabajador de la universidad, ¿me explico?, más allá de que te llamen, 'oye, éste, ya vamos a ir para allá', 'ah, sí, está bien'. Después que pasó eso, nadie se sienta contigo y eso no sucede todavía, se sienta contigo y te dice, 'aunque sea a echa el cuento, tómate el café'. Entonces, ése, ése, ése, ése..." [hasta por el aspecto humano, no solamente institucional] "sí, no lo institucional, bueno vamos a resolverlo de tal forma, pero esa otra parte no, no la he visto, no la he visto y no es la primera vez, te estoy contando el primer hecho así {...}. Bueno, la gente lo dejó pasar, a lo mejor si volvemos a una pregunta que me hiciste atrás, ¿qué crees que ha hecho que, que estas cosas lleguen a...? esa parte, que no ha permitido que el otro se sensibilice, nadie está diciendo que te pongas en mi lugar, pero escucha, tienes que escuchar. Pero no escuchar, 'tráelo a un consejo y echa tu cuento', no, no, no, tienes que... para eso hay autoridades. Siéntate y escucha

como le debe haber pasado a Cecilia, por ejemplo, yo no me he sentado con ella porque al final ella debe tener sus mecanismos, o no, pero no sé si la universidad la ha atendido, ella es la rectora, pero no necesariamente tiene que tener la respuesta ella, ¿no?. Qué hemos hecho como profesores para atender el caso de la profesora que ha sido... esto no tiene nada que ver con gestión, o sea, como persona, has sido agredida, has sido realmente violentado tu derecho. Yo me veo en eso porque, digo, bueno, a nosotros nadie nos dijo ninguna otra cosa. En ese tiempo estábamos Margarita, Moraima y yo, pero Moraima, por esas cosas de la vida que Dios es grande, ella se había quedado en el cafetín y claro, logró huir, porque si no, porque también la hubiesen tenido atrapada arriba, ella logró, y se quedó afuera, y después entonces nos tocó todo el asunto, porque Moraima lo vivió de la misma forma, porque las tres estábamos metidas en eso, solo que ese día ella, ella, había, se había quedado allí, entonces cuando ya ella vio los disparos, porque ya había gente disparando, ella se fue hacia el cafetín, hacia la parte de atrás del cafetín y se retiró, bueno, en el momento en que tenía que huir, que tenía que retirarse, o sea, que qué más iba a hacer, ahí no se podía quedar nadie".

Fijate, tú hablabas de estos mecanismos de diálogo que se han establecido entre los profesores, y comentabas que de alguna manera los estudiantes también, tú percibes que hay allí algún movimiento. De lo que tú has visto, ¿qué has captado que está pasando entre los estudiantes?: "En el caso de la escuela de trabajo social, con esta gestión, lo comentaba en estos días, ha habido una cosa interesante. Nosotros nos propusimos que la planta fuera fija, o sea, que no haya muchos contratados y esas cosas. Hay una población de jóvenes, profesores más frescos, más jóvenes, de pronto empezaron a formar parte de la planta, los que estamos más, más cansados... no sé, entró como un, un oxígeno. Yo lo que siempre digo que es necesario que haya formación de relevo, es necesario, no importa si tú tienes 30 años y el otro entró de 20, pero el problema es que el relevo viene más, más suave. Y ellos han ayudado a conformar grupos más, mucho más equilibrados en el sentido que, han participado más con los estudiantes. Los estudiantes se están organizando, en el aspecto político te fijas qué perdieron el miedo para ir a votar, no todos, algunos, e hicieron su ejercicio con todo lo que significa eso" [y el mismo resultado te dice algo] "dice algo que, que la gente, los estudiantes miraron qué pasó, ¿no?, empezaron como a ver otra cosa, a lo mejor es un nuevo grupo de estudiantes, un nuevo grupo de profesores, lo que ya estamos, estamos como, más apoyados, entonces la situación es distinta. Los grupos estudiantiles, eh, tienen menos miedo de hablar con los profesores, hubo un tiempo que no, la relación con el profesor tú vas a dar clase y hasta ahí, pero no me voy a sentar en el cafetín porque me están viendo. Hoy día puedes saludar a algunos, algunos todavía te saludan de lejos, entonces uno termina dándoles el teléfono para ver si así pueden abrir un poco más la conversación. Se mantiene la distancia, nada de amistades de esas que uno hace con los estudiantes, 'vamos a vernos en el cafetín, no sé qué', no, tampoco así, pero hay contacto, y tú ves, tú puedes saludar a un estudiante y 'epa profesora cómo está', 'epa, cómo...', o sea, ya existe un poco más ese, que había antes, ¿no?, una separación que era terrible, dada por la violencia y el miedo, un miedo horrible. Y creo que la organización de los estudiantes tiene mucho miedo, pero mucha valentía, a la

vez, entonces eso da ahí un, un elemento bueno como para que puedas estar. Hay miedo, los muchachos tienen miedo".

¿Tú dirías que tienen más miedo los estudiantes que los profesores o más o menos consideras que es equivalente?: "Yo creo que los estudiantes tienen mucho miedo. Y... los profesores... yo diría que todos tenemos miedo".

¿Cómo evaluarías el trabajo de la comisión de diálogo que se instaló en la escuela de trabajo social?: "Eso lo propiciamos nosotros mismos, porque ya con anterioridad habíamos solicitado, ya hubo mesa de diálogo. Hubo...mmm... en estos mismos eventos, la búsqueda, fueron a hablar con gente que supiera, nosotros mismos conversamos con gente y allí se propició, en algún momento se hizo la mesa de diálogo con otros actores, mmm, un, se hizo algo así como todo, toda a una actividad para que, éste, los profesores fueran con la profesora Guérón" [la que hicimos en el Laurel en el 2008] "bueno, que costó muchísimo que los profesores se inscribieran para bajar la tensión, para hablar, para conversar, para llegar a niveles de, de diálogo; eso se hizo, se hizo en un tiempo. No sé medir si eso ayudó o no ayudó a que... no sé, habría que ver. Lo que sí es cierto es que ya se había iniciado. Cuando se llegó a este otro momento de violencia, a este otro pico, la gente ya no creía en eso, pero igual nosotros lo propusimos, una mesa de diálogo, hacer todos los talleres que fueran necesarios y dijimos que todos los mecanismos necesarios había que activarlos. Y, éste, quizás la diferencia esta vez fue que decidimos visitar la facultad todas las semanas, hasta tanto se escuchara lo que estábamos haciendo y nos convertimos, lamentablemente hubo consejeros que dijeron que éramos un fastidio, ¿no?, y ok, con todo y ese fastidio se estableció una mesa de diálogo con los actores que escogieron ahí, los pertinentes o no ellos son los que están allí. Eh, y se intentó que la mesa de diálogo trabajara cosas académicas y nos opusimos: 'no, no, no, no, tú ocúpate de tu trabajo y ellos al de ellos'" [claro, era una mesa de diálogo para el tema del conflicto] "de diálogo, no es que tú ahora todos los conflictos que tú no puedes resolver se los lanzas para allá, no, no, no, no, recógelos tú y decide qué puedes mandar para allá para que te nutra, no al revés, o sea, no vamos a convertir ahora, vamos a crear una cosa que no era de esa... La idea era que se sentaran los grupos y que pudieran conversar, más para proteger a los estudiantes, porque los estudiantes del centro de estudiantes estaban teniendo problemas con quienes salían y entonces a lo mejor allí en una conversación podían llegar a un acuerdo. Ésa fue la intención, mmm, no sé cómo va ahorita, pienso que hubo, en algún momento yo también lo dije, las mesas de diálogo trabajadas por uds. los internacionalistas cuando trabajan solo el caso de los conflictos bélicos, éste, esas mesas tienen unas características y éstas tienen otras; hubo unas, un, un comunicado, con el que yo no estuve de acuerdo y no estoy de acuerdo y lo manifesté, porque el comunicado decía que las partes, y aquí no hay partes, aquí hay agresores y agredidos; entonces, bueno, después ellos me explicaron que, éste, siempre va a haber una parte y va a haber la otra, y no, porque lo que pasa es que eso dice que el violento y el que está siendo violentado tienen la misma condición y yo no estoy de acuerdo con eso. Bueno, a lo mejor existe el asunto internacional que yo no me conozco y reconozco mi ignorancia allí, a lo mejor ésa es una forma de tratarlo, pero me parecía que la

escuela, que es una comunidad que cualquier cosa se sensibiliza, está muy sensible, cualquier palabra, cualquier cosita que tú dices se convierte en un problema, eso podía convertirse como en efecto se convirtió" [un detonante] "un detonante. Entonces yo decía, 'pero no coloquen cosas... es preferible no colocar nada, que colocar una cosa que genere un problema, es preferible no colocar...' [y que a veces desestimamos el valor simbólico que tienen las palabras cuando tienes sensibilidades a flor de piel] "y en efecto, de inmediato eso fue así, pólvora. Generó un conflicto, un problema, generaste mayores conflictos, mayor problemática, que no tenías necesidad; saca como actor, di lo que tú quieras decir, acuerdo, lo que sea, pero no nos coloques en la misma posición que el violento, que ya está identificado. Porque hay violentos identificados" [¿sí son parte de la comunidad?] "Sí, sí son parte de la comunidad, hay violentos identificados parte de la comunidad que hacen vida ahí y que son reiterativos en sus acciones. Y, éste, ahí volvemos al asunto de la norma de la academia, si ud. tiene un comportamiento que no es el adecuado hay mecanismos para que ud. respete a la comunidad. Y último hecho, que fue el del 18 de enero, donde sale agredido un profesor (palabra inentendible), nosotros ya con anterioridad todos estos años que me salté del 2007 hasta ahorita, veníamos diciendo, si hay hechos, estos hechos verbales se van a convertir en físicos, porque ya tú sabes cuando una persona va a pasar de la palabra a la acción" [la escalada del conflicto] "sí, sí, ya tú sabes porque sabes cómo se te acercan, sabes lo que dice, sabes que es capaz de darte un golpe, sabes que es capaz. Éste, bueno, en efecto sucedió, lamentablemente" [y el resultado es que el profesor se fue de la escuela] "Entonces, el resultado fue terrible, el profesor se va de la escuela pero el estudiante sigue ahí, {} entonces, viene el aspecto político. En una reunión alguien decía, 'es que ese profesor siempre ha sido parte, éste, de no sé qué grupo y además ese profesor debe...', entonces, yo lamentablemente con eso no voy, el profesor no es amigo mío, no tiene por qué serlo, es profesor de la universidad, ud. no.... El hecho, el hecho concreto es que el estudiante agredió al profesor y le metió una patada y unos golpes, de paso, el profesor se fue, lo persiguieron hasta su casa, se tuvo que bajar y luego parece que agredieron a su esposa... o sea, yo me imagino el estado de shock en el que estaba, a lo mejor porque yo lo he vivido, entonces, yo lo entiendo, indistintamente que a él le haya pasado de otra forma, le hayan dicho... y él lo asumió de otra forma, pero ésa es su forma de asumirlo, ésa es su forma... y el profesor... Entonces, en un consejo de facultad donde fuimos yo decía eso, no es posible que el estudiante siga asistiendo normalmente a la escuela, ¿dónde está...?... al menos, al menos yo quisiera ver una comunicación que diga 'Ud. estuvo presente en tal cosa'. Bueno, de tanto darle le abrieron expediente, no por el hecho del profesor, porque supuestamente no tenían una denuncia hecha por el profesor, entonces nosotros ahora nosotros nos comportamos en la academia como si estuviéramos en el CICPC, ¿no?, por allá afuera. Y eso no sucedía, ya había, había testigos, todo el mundo lo dijo, entonces, ¿necesitabas que el profesor viniera a decirte 'denuncio que', cuando ya lo había hecho por todos los medios, pero él no había mandado una carta específica para decir que el estudiante había agredido. En el interim de todo esto, el estudiante agrede a otra persona, es por eso que le abren el expediente y en el interim de todo esto, el jovencito cambia la cerradura del centro de estudiantes y coloca su cerradura porque el otro grupo

no va a entrar allí. Entonces, mira, ves, que el mismo actor, hace tres eventos de violencia, es estudiante de la escuela y no le dicen nada. El profesor se va, no solo el profesor, hay profesores que están dando clases fuera de la escuela, en otras instancias porque fueron amenazados, entonces decidieron no dar clases en la escuela, pero sus compa... sus estudiantes dijeron 'sí es verdad, no podemos recibir clases ahí, eso es un tormento', porque después de eso hubo bombas lacrimógenas; un evento muy duro fue el de la bomba lacrimógena, que cae dentro de la escuela a las 12.00 y estaban los estudiantes adentro, pero cierran la puerta de abajo y no se pueden salir, les trancan la puerta. Cuando vamos visitando, nosotros nos fuimos a visitar los salones y un muchacho cuenta que él es asmático, un señor, él es asmático y él se lanzó por una ventana y 'mire profesora, yo prefiero andar golpeado y no morirme asfixiado, porque a mí de inmediato me asfixio...'. Resulta que ese día estaba adentro una mujer embarazada, un niño de 5 años, una asmática severa y un montón de gente que fueron a dar al hospital, un niño pequeño, porque, claro, qué pasa con, con uno, uno en la noche no tiene con quién dejar el niño y lo lleva, eso es normal. Al día siguiente, cosa que me dio mucho dolor, escucho que está la muchacha y dice que el niño está bien, ella no tiene con quién dejarlo, va a dejar la universidad. Y yo le digo, 'de verdad no tienes con quién dejarlo', porque es que me da un dolor que dejara la universidad y hay que ver el esfuerzo, vale, que hace!!!. Entonces sus compañeros le estaban diciendo que no, tráelo, pero ella con aquél terror, el niño lo llevaron y lo metieron en el hospital, ah, una bomba lacrimógena y se ha podido morir. Entonces, la gravedad de los casos que han pasado allí, fíjate que salté del 2007 al 2012 y en el interim han sucedido mil cosas, hechos de violencia fuertes. Éste, a mí me sucedieron dentro de la escuela, fuera de la escuela, porque la, la, el comedor universitario, los mismos actores de la escuela de trabajo social, en el comedor universitario, ejercieron hechos de violencia. Y los mismos actores me tocaron, lamentablemente, por esas cosas de la vida, no sé por qué, en el aula magna en el hecho, en el hecho de violencia, estaba atrapada en la parte de adentro" [ahora cuando el evento electoral] "eso fue una cosa terrible, tan grande, yo dije, no había vivido uno tan grande como el del 2007, lo viví en el 2011 {...} En el 2011, yo adentro sentada decía, 'Dios mío, esto me pasó hace 5 años'. Yo ahí sí pensé (inentendible).

La democracia es vinculada muchas veces con el ejercicio del sufragio; John Dewey la veía como un modo de vida y consideraba que el aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía debía ser ante todo experiencial. ¿En qué medida la escuela de trabajo social y la faces son espacios para el aprendizaje de la ciudadanía? : "Yo creo que ahí, lamentablemente, no estamos haciendo, no estamos cumpliendo con esa labor que yo considero también que debe ser así. Yo creo que el espacio es para no solamente la formalidad, sino para la informalidad dentro de la formalidad, o sea, el aprender a vivir, ¿no?, y el aprender a convivir, por eso creo que ésas, ésas de la UNESCO son tan buenas, ¿no?, el hacer, el hacer, el aprender a hacer las cosas, conviviendo, viviendo, se aprende allí. Porque ese ejercicio que yo te dije que era bien bonito, en el que nosotros ejercemos nuestra, nuestra democracia y entre nosotros y elegimos, ¿no?, eso también se da en esa convivencia interna y tú la puedes trasladar afuera y creo que se da para la educación en todos sus niveles; eso no está

sucediendo así. Éste, porque no nos estamos agarrando de, de los principios de una sociedad, la solidaridad, los valores, la, la... eso que te permite hacer la vida al lado del otro. Cuando tú te imaginas en nuestra facultad y nuestra escuela, si el comportamiento es no hablo con el otro, tengo miedo, no salgo, eso se repite en la casa, eso se repite en tu convivencia con el otro y en una escuela de trabajo social donde les tenemos que enseñar que tienen que hacer vida ciudadana, construir con el otro, caminar con el otro, yo no soy trabajadora social pero tengo 19 años en la escuela, lo que me hace parte de una profesión que no es mía, pero en la cual yo participo y para la cual yo estoy formando a otros. Entonces, he hecho que en estos días conversábamos de eso, cómo hago yo para estar en una comunidad cuando en mí comunidad yo no puedo estar, es muy difícil!, no solo enseñarle la profesión, sino enseñarle a vivir. Cómo le enseño yo a él que tiene que vivir y que cuando él llega a esa comunidad él no es el dueño de la verdad, ellos son los dueños de esa verdad y tienen que construirla ahí. Cómo es que él va a participar en eso si él tiene miedo, en donde él está; cómo es que él va a participar en la familia si nosotros no le enseñamos los valores estos que están ahora, {...} a los estudiantes de la universidad, yo te digo, uno se da vuelta por todos lados, ¿por dónde comenzamos a retomar el camino de la educación formal-informal dentro de la formalidad?, cómo le enseñamos al otro, y nos metemos nosotros dentro de eso porque, no es que yo estoy afuera, estoy dentro de la misma comunidad y seguramente perdí la perspectiva de cómo es que tengo que caminar y hoy la estamos retomando porque nos encontramos unos y otros, y entonces mira (palabra inentendible), mira la responsabilidad, mira qué hicimos, por qué dejamos aquello. Entonces, es eso, ¿tú sabes?, que uno siempre se anda cuestionando {...} Por eso estamos en un ambiente educativo. Retomemos, ya va, mira, recoge, recoge, la responsabilidad, la solidaridad, qué principio estás haciendo... Claro, para un profesor universitario es más fácil porque uno siempre está investigando y yo soy especialista en el área de seguridad social, la solidaridad es un principio entonces, uno, tú sabes, siempre lo está trayendo pa la vida. Cómo es que lo enseñas, cómo lo practicas, a quién se lo dices, entonces eso es... uno lo puede hacer, para uno es más fácil, digo yo, porque tarde o temprano, vuelves; tarde o temprano tienes que indagar o investigar. Por eso es que el ascenso y esas partes no son malas {...}"

¿En cierto sentido que como profesores hayan tenido que activar estos mecanismos de diálogo, que los estudiantes se estén reorganizando y resituando, por irónico que parezca les están obligando a ejercer destrezas que como ciudadanos debemos desarrollar?: "Sí, verdaderamente, viéndolo de esa forma y en esa pregunta sí. Eso es lo que debemos hacer, eso lo da el análisis, la madurez, el diálogo, la conversación, la humildad, el desprenderte, ah, son muchas cosas. Porque sí hay una cosa que, en mi caso particular, yo creo que uno tiene que aprender es que, mire, uno siempre es persona, los títulos no hacen la gente, ¿no?, bueno, eso si lo deja de lado sería más persona {...} Pero no sirven para ser gente, ¿no?, y para ser amigo, y a para ser amigo del otro. Entonces, quizás si dejamos de lado esa arrogancia que nos dan los títulos, sin denigrar de nuestros títulos que son necesarios, pero la arrogancia dejarla de lado, en estas situaciones es necesario. En estos días, por esas cosas de la vida me ha tocado estar en el medio de éste, el otro, la tirantez es muy grande, pero hemos tenido que acudir a

eso. O sea, déjate de esto de lado, vamos a pensar como gente, como normales, como amigos, como gente que está buscando una solución, en qué podemos coincidir, busquemos una coincidencia, una. Y a una profesora le tuve que decir, 'mira, nosotros tenemos tremendas diferencias, todos, pero tenemos una coincidencia: todos queremos que esa escuela funcione'. Bueno, entonces vamos a agarrarnos de esa coincidencia, que es una, que el resto no importa. Porque a nadie le gusta, no le gusta que use, que seas hindú, yo soy hindú, al otro no le gusta que bueno... entonces ahí no vamos a conseguir acuerdos. Pero sí hay un acuerdo, nosotros queremos que esa escuela funcione y no por terquedad, sino porque nos lo debemos, nos debemos que funcione. Y mira, sacando cuentas de eso, sacamos los materiales que hemos trabajado, cómo hemos trabajado, no es que no hemos trabajado. Hemos trabajado sobre la base de cambios de los ritmos, de reducción del año, de investigación, de no sé qué, y no hemos logrado sacarlo; quiere decir que esto se presta con lo otro. Entonces, lo tenemos ahí, eso va a salir en la medida que esto vaya, éste dando, dando beneficios. Bueno, pienso que sí, que a lo mejor hemos aprendido, o estamos aprendiendo, o estamos entendiendo que tenemos que usar la herramienta de, de, de la familia, del amigo, de la convivencia, de ése, el aprender a convivir para poder desarrollar lo otro, no es al revés. No es al revés. Puede haber una escuela, pero si no hay normas de convivencia no hay forma de desarrollar ésa, el estudio y la estructura formal".

Informante 20

(entrevista realizada el 10 de mayo de 2012)

¿Cómo defines la palabra conflicto?: "Mira, para mí conflicto es posiciones encontradas sobre un mismo tema, que, éste, en las cuales, el conflicto existe en la medida en que todavía no se llega, en la medida en que no hay esos acuerdos existe, está la presencia del conflicto. Pero son posiciones que se asumen sobre un determinado punto y no hay un acuerdo sobre eso, o puede costar que se llegue al acuerdo".

Me gustaría que me indicaras cómo clasificas tú los conflictos que se están dando actualmente en faces y en tu escuela: "Yo creo que la escuela de trabajo social históricamente ha sido una escuela muy conflictiva, sobre todo a nivel partidista. Eh, en mi época, yo fui presidenta del centro de estudiantes de la escuela de trabajo social, creo que fui la primera o la segunda, en el 77 creo que fue, en el 77 fui presidenta del centro de estudiantes y teníamos, salimos por un grupo que se llamaba algo así como 'Independientes de Izquierda', que era toda la gente que no estaba en un partido, pero que tenían un pensamiento así, no sé qué, y entonces le ganamos a Vanguardia Comunista, al MIR, al no sé qué, y entonces bueno, esos eran los conflictos de ese momento. Yo me acuerdo que ahí había un profesor que ni siquiera me, me saludaba; jamás me saludó porque yo era... además yo había quedado presidenta y su grupo nunca quedó, porque esto no es un problema nada más de estudiantes, es un problema donde participan estudiantes y profesores, y muchas veces estudiantes comandando a grupos eh... profesores comandando a grupos de estudiantes. Entonces, eso pasó en esa

época que yo era estudiante. Eh, luego hemos tenido distintas, ehm... yo como he participado tanto en el consejo, entonces me ha tocado tener representantes estudiantiles y profesoriales de distintos grupos; por ejemplo, yo soy, como me dirían ellos, de los dinosaurios de, pero desde que era joven, ya era de los dinosaurios según los grupos, según los grupos, vamos a decir, los otros grupos. O sea, yo siempre he sido dinosauria aquí, con Aura Jiménez, con Lady Fonseca, vamos a decir, somos los dinosaurios! Pero, eh, siempre el conflicto, o la desavenencia, o la, la, la, digamos los, los desacuerdos son básicamente, desde mi punto de vista políticos; políticos y partidistas. Porque podemos entender la política desde otro punto de vista, como serían los lineamientos para, éste, construir la escuela que queremos. Yo creo que eso nunca ha estado en todo caso planteado de manera directa entre los grupos, sino quién asume el poder, o quién puede controlar el asunto, ¿no?. Entonces, éste, el, mm, la... un momento fuerte que también tuvimos nosotros fue el de, el de Bandera Roja, que también fue muy conflictivo en el consejo de escuela, fue conflictivo también en los espacios que nosotros compartimos aquí, de tiros de bombas. Pero yo creo que el peor de todos es éste actual; no creo... el otro fue fuerte, pero éste ha sido peor. Y creo que éste es peor porque tiene, éste, la anuencia precisamente del grupo que está en el poder, del Estado, porque el otro, cuando Bandera, no era así; Bandera era un grupito más, dentro del concierto de los grupos políticos" [y no tenía posición de poder a nivel del país] "del país. En este caso sí. En este caso sí y uno siente cómo tienen poder económico y poder político"

¿Cómo se manifiesta ese poder económico?: "Ese poder económico se manifiesta porque tienen la posibilidad de poder contar con recursos para, hacer muchas cosas. Que unas veces son muy buenas, por ejemplo, comprar los filtros que se necesitan para los estudiantes, hacer arreglos, traer, traer jornadas de, de vacunación, de cedula, de RIF, todo eso, ellos lo hacen y eso tiene... para hacer eso hay que tener una capacidad económica, porque eso hay que movilizar cosas y hay que tener capacidad económica. Y, éste, yo pasé por el centro de estudiantes cuando las elecciones y los pases de hacer las pinturas, eso era, bueno pues, muchísimos pases que habían, yo me imagino que otros muchachos cuando, éste, están solicitando que van a hacer propaganda y le piden ayuda a los profesores, que siempre ha sido así, desde que yo era estudiante nosotros le pedíamos a los profesores, éste, entonces uno le da que si 50 bs, otro 30 bs, y ellos van comprando los pases, pero no es lo mismo contar con 200 pases que están en el piso, con toda la tela que tú quieras; eso es parte del, de tener recursos económicos para campaña. Y, éste... pero yo creo que en trabajo social, eh, ese grupo se ha manejado, eh, este grupo que tiene este poder, se ha manejado también de una manera muy agresiva y todos los estudiantes no lo han asumido, ni los han seguido y es por esto que, ahí en las últimas elecciones... las elecciones pasadas ni siquiera salió otro grupo, porque el grupo de, del, vamos a decir, pro-gobierno, no... hizo todas las artimañas y no se pudo ni siquiera conformar... que eran agresiones contra los muchachos, los muchachos no pudieron, no sé qué. Para este año sí, para este año los muchachos, las muchachas se envalentonaron, pues, y salieron como grupo..." [esto que ud. está señalando es importante. Entiendo que en el proceso electoral del año pasado sí hubo, digamos, competencia entre distintas...] "Sí, el anterior

no" [en el anterior, no] "No" [por esa capacidad de intimidación, digamos, de los grupos que están vinculados al, al gobierno] "Sí, sí. Pero creo que todo, todo eso que ellos hicieron, dentro de la misma escuela, con las agresiones hacia... yo misma que estaba en el comedor, cómo me agredieron, eso es otro cuento aparte, pero cómo me agredieron a mí, cómo, cómo, éste, ponen, ponen música alta que los profesores no podemos dar clase, éste, se bebe ahí de noche, hay tiros, las bombas... todo eso ha hecho que el estudiantado tome ya otra actitud, y no sea la misma de, y además, ganarle por 50 votos, un poco más y es importante, para algo que, que, que ellos están, tienen un poder de convocatoria, recuerda que en las elecciones de representante del gremio, digamos, ganó el chavismo porque ellos tienen un poder de convocatoria y le decían a la gente 'mira, te vas y votas en la escuela de trabajo social'. Ahí tenemos dos representantes que nunca han venido a... fueron, se juramentaron y más nunca vinieron, que no les interesa, pues, ¿qué les interesa?, si, si quienes estamos en todo caso dominando el consejo ahorita, es que ellos no sacaron ni siquiera plancha, nosotros sacamos los 5 puestos, si ellos hubieran sacado plancha, los profesores, a lo mejor sacan 2 y nosotros 3, pero es que no tuvieron fuerza ni siquiera ellos como profesores para sacar la plancha. Luego tienen la muerte de un profesor, que era dirigente dentro de la escuela, cuando ya estaba prestado, estaba creo que de permiso no remunerado, que es el profesor, eh, Alayón, que murió, ése era un puntal dentro de la dirigencia estudiantil y era un puntal dentro del grupo, así como es Juan José Hernández ahora, y otros profesores, eh, pero era mucho más fuerte porque él se llevaba a los muchachos, les daba becas, los contrataba en la alcaldía y entonces allí fue conformando un, su grupo, pues, fuerte. En este momento, vamos a decir, que muere el profesor, bueno ese es otro de los valores agregados que hay quizás a la paz, ¿no?, éste, y entonces quizás esas cosas de la... Por ejemplo, yo, yo presencié a la muchacha que agarró a la otra por el cabello y la, la lanzó al piso, y los mismos estudiantes del grupo de la muchacha que era, no dejaron que las otras separaran; en ese momento llegamos Yudi y yo y ya íbamos a separarlas, cuando sí se logró que una... la muchacha tenía el pelo por aquí, la otra se lo agarró y le hizo así... Entonces, esas cosas de violencia que vivimos, eso fue el año pasado, en noviembre creo que fue, o un poquit...o en enero cuando iban a ser las elecciones... en esos días fue... Esa, esa agresión, después de haber perdido las elecciones, ya ha bajado, además que todo el mundo vio, todo el mundo vio en diciembre cuando fueron las elecciones cómo llegaron las dos cajas allá, protegidas por estudiantes y profesores, pero cómo llegó el grupo de motorizados, con el mechero en mano y los tipos armados con, con, vestidos de negro, porque yo estaba en la plaza del rectorado" [estaban encapuchados?] "Estaban encapuchados, uno se me quedó viendo así, mi amigo que estaba al lado me dijo 'vámonos que ya te reconocen' y me quitó de ahí, y después se formó la que se formó, pero yo estaba ahí".

Me llama la atención que, siendo que estamos en un espacio académico, en toda la situación que describes... "No hay nada académico" [no, lo académico no está presente como trasfondo del conflicto, siempre es el elemento político] "por eso mismo" [y esto parece ser un elemento distintivo de esta escuela en particular, la escuela de trabajo social] "Ujum"

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y violencia?: "Bueno, ya la... para mí, luego la, eh, si el conflicto era posiciones antagónicas ante una, ante una manera de ver el mundo, éste, la violencia es entonces el uso de la fuerza para tratar de imponerse. Y esa fuerza puede ser física, o puede ser verbal".

¿Es inevitable que el conflicto conduzca a la violencia?: "No, no, no; yo creo que si uno llega, eh, y se mantiene... yo puedo mantener una posición distinta a la tuya y no por eso me tengo que agredir contigo. Porque yo con mucha gente, políticamente, no, no soy afín y nos la llevamos de lo mejor. En mi cátedra en odontología, la, la gente es un grupo mayoritario, imagínate tú que de allí es Yadira Córdova, de mi cátedra es Yadira Córdova, y es Gilberto Gutiérrez y son los grupos que han estado precisamente en el poder. Y yo donde me encuentro con ellos, fui al velorio de la mamá de Yadira, me conseguí con ellos, con todos" [convivencia en sana paz] "sana paz, me respetan, yo los respeto. Es más, yo le contaba a alguien que una de mis compañeras, que es chavista, me dijo, cuando eran las elecciones de representante profesoral, 'Ay Sarita te llamo, para qué sepas que yo voy a estar...' y yo voté por ella, no me importa, no me importa; es mi compañera, es una muchacha trabajadora, etc., y no me importa. Éste, hasta hacer eso, agarrar uno de mis 5 votos y dárselo a ella. No, no creo que la, el conflicto, éste llegue necesariamente a la violencia. Yo creo que cuando ya la gente se siente desarmada, cuando ya la gente se siente que está perdiendo, porque el problema del poder es muy importante, el problema del poder es muy importante. Cuando ya la gente se siente que está perdiendo el poder, la herramienta que le queda es la violencia. En cambio, esté, mientras tú mantengas una postura, tú mantengas una postura, por ejemplo, nosotros en el consejo ya uno es un sabio, un viejo sabio dentro de un consejo, que lo que hace es verdaderamente aconsejar, 'mira, esto se ha hecho así' 'mira, por qué no haces esto', los muchachos más bien se sorprenden de que uno, asertivamente, está dando respuestas positivas hacia la universidad, porque uno cree en la academia, porque uno cree en eso, a mí me encanta dar clases, tuve una experiencia como subdirectora y no me gustó nada, o sea, tener el poder administrativo para mí es horrible, éste, eso fue espantoso tener el poder administrativo. Y yo, el, éste, digamos, el, el, no necesariamente el poder económico, el poder poder es el poder político, político no partidista, el poder que tú puedes movilizar a las masas. Esos muchachos no movilizan a nadie, ellos movilizan a los mismos de ellos, como me llegaban allá al comedor y me agredían verbalmente y casi hasta físicamente, porque no les queda otra herramienta. Ellos si veían que estaba funcionando bien, que se les estaba dando la comida, pero oye en un momento determinado se acabaron los cubiertos, estamos esperando que llegaran, entonces 'grrrrrrrr, esto no sirve'... ésa es la única herramienta que tienen para legitimarse, porque vemos que, perdidos quedaron en la universidad... perdidos. Y tengo grandes amigos estudiantes chavistas, que me escriben y todo 'qué viva Chavez!', me ponen en el pin y todo. Pero somos amigos, pues, y no he llevado ningún conflicto de eso..."

¿Qué relación existe para tí entre conflicto y democracia?: "Yo creo que la democracia necesita el conflicto, porque la democracia van a ser puntos,

también de vistas, puntos de vista que se van a tener sobre esa sociedad que queremos construir. Y todos queremos sociedad democrática para que sea, éste, donde todos tengamos una manera de estar presente en ella, de sentirnos en esa democracia, éste... Pero por ejemplo, pensar en una democracia en el voto universitario yo a lo mejor soy muy rígida y no lo puedo pensar, porque por ejemplo, yo creo que pensar que el voto en la universidad va a ser paritario, yo, yo, a mí me cuesta mucho, como me cuesta mucho pensar que mis amigos que son obreros de transporte, que son muy amigos míos, vayan a votar por cuál decano, vayan a votar por cuál vicerrector académico, a lo mejor pueden votar por el vicerrector administrativo. Pero vamos a decir, cómo pesan 5000 votos de profesores, contra 10000 trabajadores y con 50000 estudiantes y con 300000 egresados. Entonces, ahí la democracia como, como igualitaria, como con equidad, pareciera que aquí en la universidad es más difícil, ¿no?. No sé cómo se va a resolver, porque yo misma, yo no lo tengo resuelto. Ehm, entonces, éste, pero la sociedad democrática, con la que uno quiere, donde va a estar esta universidad metida, donde va a estar la familia, donde va a estar las instituciones educativas, donde va a estar la iglesia, donde... donde las iglesias, vamos a decir, donde vamos a estar todos, yo creo que es una sociedad que necesita, éste, distintas visiones, distintos proyectos, porque sería muy aburrido que un solo proyecto fuera 'el' proyecto, sino que tiene que haber vis... en un mismo proyecto, hay caminos distintos, hay visiones distintas, hay maneras de, de, de siempre querer algo y eso es lo que le trae la dinamicidad, para mí, a ese proceso".

¿En qué medida la escuela dispone de espacios, mecanismos, procedimientos, etc para abordar situaciones de conflicto?: "Yo creo que el aula siempre ha sido una de éstas, de esos espacios. Ehm, y bueno claro los grupos, como un profesor también tiene, tiene un su cabeza un modelo, una visión, éste, si eres de un determinado grupo, el otro grupo va a decir que por qué tú tienes eso, porque siempre los profesores vamos a... Yo cuando hubo el paro aquí de trabajo social, yo estaba dando clases en odontología y le dije a los estudiantes, 'hay paro, ayer hubo paro' les dije el lunes cuando hubo el paro en solidaridad de la universidad con la escuela de trabajo social, y odontología no se paró, yo les dije a mis estudiantes los 10 primeros minutos en odontología, ¿por qué en la universidad y por qué la violencia nos va a tocar aquí también en la facultad de odontología?. Yo creo que la... creo que el aula siempre es un espacio donde se puede discutir con los estudiantes, y los estudiantes allá, ávidos de información me pregunta, 'profesora, ¿y qué está pasando?'. Y aquí ha sido así, pero también ha sido criticado que 'los profesores vienen a hablar de política'. O sea, yo trato, en ese sentido de involucrarme en mi actividad, en una escuela que es conflictiva como ésta, una escuela que está... Yo me acuerdo que cuando yo fui a dar una vez legislación social, un grupo de estudiantes se quedó al final y me dijo 'profesora, ¿de qué posición es usted?, porque queremos saber', ellas eran de oposición, pero no sabían exactamente porque yo no les daba pistas, pues, 'no, yo soy de oposición, pero yo aquí tengo que hablar las cosas como...'; a mí me tocó dar el plan de la nación actual, en odontología, para la parte de salud, tener yo que hablar de la sociedad feliz o de las no sé qué cosas, bueno, pa mí eso era

chocante, pues, pero se los tengo que dar, eso es lo que dice el programa, se los tengo que dar.

Otros espacios; bueno, la profesora Margarita, nos hizo un curso de, a los profesores, con la gente de De..." [Elaine De Beauport] "De Beauport, nos hizo un curso, ¿para qué?, para que fuéramos todos los profesores y compartiéramos, viéramos eso; éste, eso fue un espacio muy lindo, con ella hicimos un trabajo lindo dos días, dos días o tres días, éste, se han hecho asambleas, el consejo mismo. Ellos quieren que un consejo sea abierto, como si eso es una gran asamblea y se puede... ellos no saben, o no, o no, mm, uno trata de hacerles entender que un consejo abierto no es para tomar decisiones sino para oír, y además tú, tú abres un consejo hacia ciertos grupos con los que quieres trabajar, o lo haces ampliado, o lo haces abierto que si es ampliado es con las instituciones, que si es abierto no sé qué... Eso, lo que pasa es que ellos creen que por asistir a un consejo de esos, porque ellos digan una cosa, allí se va a aprobar. Entonces, eso no es así. La otra manera son las elecciones, ése, ése es el otro espacio que hay, que... Margarita ganó por un voto, por un voto, en condiciones que ellos fueron poniendo, sobre todo el chavismo, que los favorecía a ellos, porque si lo hubiéramos hecho por los reglamentos que venían en, en la escuela, uff, les hubiéramos ganado de calle, pues, les hubiéramos ganado mucho mejor. Éste, ellos quieren, eh, entonces que sea todo uno por uno, lo que se hizo fue que tantos votos de estudiantes, correspondían a tantos votos profesoriales para hacerlo que fuera un poco más equitativo. Y de esa manera se hizo, y les ganamos. {... consideraciones sobre Margarita}.

¿Hay también otros espacios informales que han surgido en la escuela?: "Sí. Los profesores nos hemos estado organizando, conversando también, es verdad. Hemos tenido reuniones los profesores, eh, para que si tomamos decisiones o no, para hacer tal cosa. Es más, nos hemos reunido con el foro interuniversitario para plantearles eso, ellos han recogido unas firmas que vamos, se va a publicar un documento, donde la misma universidad nos da, nos da toda la solidaridad. Entonces hemos ido a discutir con ellos, como escuela, también hemos discutido... Ahora, el asunto es reunirnos, profesores de las distintas tendencias; se dieron dos o tres reuniones que sí. Se dieron conversaciones, bueno; nunca, como hablamos en el conflicto nunca uno tiene, no, no todo va a salir igual, por la misma línea. Por ejemplo, tenemos una profesora que ha sido también miembro del consejo, que también ha sido bastante fuerte, ¿No?, y nunca acepta cosas que todo el grupo, 'no, porque no es así'; entonces, allí, con ella, nunca, casi nunca hay un acuerdo. Con otros profesores hemos visto que uno llega a más acuerdos".

Aparte de estas reuniones, ¿qué otros mecanismos conoces que se hayan dado para tratar de afrontar esa conflictividad?: "Bueno, yo creo que se ha, ha habido reuniones con la decana. Es más, con las autoridades, me imagino que ya; yo le solicité y todo a, a, a esta muchacha que por qué no nos reuníamos con, con la ministra, o sea, yo la conozco, pero preferiría ni siquiera que yo fuera, pues, haciendo ese tipo de, de, hacerle planteamientos, pues, y que poco, le manden a bajar dos a estos tipos para ver. Menos mal ahorita está la cosa más, más tranquila. Pero, con Amalio Belmonte se ha hablado muchísimo, por teléfono, nos,

para decirle ese tipo de cosas; con, con Cecilia, me imagino que Margarita ya debe también haber hablado. Pero, creo que las instancias gubernamentales, a menos que hayan sido mismos... un profesor dijo 'nosotros ya no los podemos controlar', un profesor del chavismo, 'ya nosotros no podemos controlarlos' [a los grupos que hacen esos actos] "Sí. Por ejemplo, yo sé que existe una comisión para el problema de la seguridad en la universidad, donde está el representante de, eh, las autoridades, de seguridad, y vienen de afuera del SEBIN, del esto, del otro. Se iba a dar la reunión y la reunión, están las autoridades nombradas, de los que vienen de afuera y adentro, y entra Ávila a la reunión. Los profesores, llamaron al mayor éste, o al capitán, al teniente, al que se haya venido, pues, que no sé quién es, y le dice aparte 'ese Sr.no puede estar aquí en esta reunión, porque...'. Entonces, él viene, llama a Ávila y le dice 'Ud tiene que salir de aquí', él se salió; el grupo de estudiantes que todavía quedaba protestó, que no podían sacarlo a él. Qué hizo el capitán éste, sacó al resto de los muchachos y les dijo 'se me van todos', en media hora estaban las bombas de la noche aquí, fue la respuesta inmediata. Entonces la respuesta es la violencia, no puedo hacer eso allá, no puedo controlar la cosa, hago una actividad de éstas {sigue un poco el relato}. Vamos a decir, hay instancias donde, pero ellos dicen que, que estaban descontrolados, ni ellos mismos los podían controlar, ni ellos..."

¿En qué medida estamos preparados para abordar el conflicto? ¿qué tipo de formación reciben los futuros trabajadores sociales para abordar el conflicto?: "Si está planteado en el currículo, porque, ehm, nosotros tenemos la dinámica de grupos que es un elemento fundamental que un trabajador social debe manejar. Ehm, éste, él debe tener herramientas que se le dan para eso; se hacen talleres, etc. En las prácticas profesionales, se hacen dinámicas también, eh, unas, entre los mismos estudiantes porque muchas veces aparecen... Yo por ejemplo, cuando di prácticas profesionales me busqué un psicólogo, porque estaba muy, había mucho conflicto en el grupo, pero era prácticamente irreconciliable, venían de una experiencia anterior de prácticas, donde una muchacha era la que tenía como el poder, el profesor le dijo a ella 'tú llevas esto, tú llevas la llave, tú llevas el dinero', entonces, eh, éste, cuando llegué yo, desmonto la estructura que había y la trato de, de, de, digamos, repartir eso y eso causó un gran conflicto. Entonces, yo me tuve que traer un psicólogo social que, que trabajaba esa parte; o sea, eso es una cosa cotidiana para nosotros. Y el estudiante tiene que tener herramientas de, de, para, para hacer esos abordajes. Éste, o buscar profesionales como hice yo para no meter yo, como yo era la parte de, estaba allí, no podía estar allí, no debía ser la que condujera eso, en ese momento. Ahora, yo creo que una cosa es la actividad profesional propiamente dicha y otra cosa es lo que nosotros tenemos instalado aquí, como conflicto, que no tiene que ver... uno intenta usar las herramientas, pero por ejemplo, ¿qué herramientas puedes tú usar cuando un tipo como este sr. Ávila, apoyado de su grupo, porque no lo hace solo, lo hace acompañado, si él no tiene dos o tres personas al lado él no sé, él me baja la cabeza, o sea, él no me enfrenta, yo sí lo veo a la cara, pero él no lo hace, él baja la cara, como otros muchachos, para decirme a mí 'ladrona, pirata, no sé qué' cuando nunca lo he tenido de, de, de estudiante. Ése es otro tipo de conflicto, ése es otro tipo de conflicto, que más tiene que ver con, el, el, el manejo de los espacios de poder dentro de la escuela, que no tiene que

ver ni siquiera con lo académico, porque ellos no participaron en las reuniones de evaluación del pensum, ahí sí debían estar; y deberían asistir a los consejos y no van, van cuando se va a discutir tesis o algún tema que a ellos les interesa, pero si no, no van {relata de fotos con otros grupos de muchachos del chavismo en el pasado}. Era otra cosa, era igualmente el conflicto, era igualmente los grupos, pero éste, éste instalado ahora, con esas, con esas personalidades tan especiales, éste, le da otro tinte que es distinto. Entonces... por ejemplo ahorita están desaparecidos, totalmente desaparecidos, no se ven, no sé si están haciendo prácticas o están en otras cosas, pero ni se ven ahí {relata otras actitudes de provocación}”.

Por lo que señalas, este grupo, a diferencia de los del pasado tiene una capacidad de fuerza mayor. ¿Crees tú que este grupo deliberadamente no tiene la intención de negociar, es que el uso de la violencia es sistemático?: “Es su arma de trabajo. Yo creo que ellos no van a negociar en absoluto, nada, con nadie. Ellos no van a negociar nada con nadie. La mesa de negociación fracasó, con toda la buena intención, tener a los dos grupos, con profesores de la facultad que fueran personas más, digamos [facilitadores] facilitadoras. Lo invitamos al consejo, nos conversó, le dijo a los estudiantes que le parecía que no debían estar en esa asamblea, porque si no ellos están tomando postura y están en una comisión que debe ser una comisión, éste, donde haya una posición, eh, digamos, reflexiva, esto y lo otro... si nosotros tuvimos esa instancia. Nosotros estamos tranquilos porque no están aquí, pero si llegan no sabemos qué va a pasar. Porque las bombas lacrimógenas no las vende ni el chichero, ni en el supermercado, ni en el central madeirense, ni en el bicentenario tampoco. Entonces, de algún lado salen, de algún lado salen las armas que yo vi el día ése, que eran largas, las armas. Entonces, de algún lado salen” [que tampoco se consiguen en el supermercado] “que tampoco se consiguen en el supermercado. Entonces, por eso te digo, es otro tipo, es otro tipo”.

¿Tú dirías que están funcionando mecanismos de intimidación dentro de la escuela?: “Sí, sí. Éste, fijate tú...yo te voy a decir algo. Yo tengo un estudiante chavista que yo soy la tutora, y él en estos días que vino a la tutoría me dijo, ‘profesora estoy pensando que mi tesis no la vamos a discutir en la escuela, mejor nos vamos a otro sitio, para poder discutirla bien’ y le dije ‘no señor, la tesis suya se discute en la escuela, ud. verá cómo va a resolver el problema con sus compañeros, que no vengán a molestar el día de la discusión, pero yo no me voy a ir afuera a discutir la tesis” [siendo que es una tesis de la escuela] “siendo una tesis de la escuela. Un día que me agredieron allá que me venía para acá, yo llegué llorando aquí, tuve que decir a los estudiantes, y era un salón, vamos a hacerlo en el consejo de escuela, el consejo de escuela tiene una reja, se puede dejar abierto y estamos más protegidos. El mismo tipo nos ha, ¿cuántas veces me ha secuestrado a mí? tres o cuatro ya. Una en el consejo de escuela, pero me ha secuestrado en, en el vicerrectorado académico, una vez me secuestró. Una vez me secuestró en la sala E, o sea, él me ha secuestrado muchas veces. Entonces, yo tengo una experiencia harta con él, de secuestros y de agresiones verbales hacia mí. entonces, sí nos intimidan, porque yo dije, yo lo que he pensado de Yudi y personas con respecto a lo del comedor, por ejemplo, ¿por qué atacarnos a

nosotros? Si somos profesoras de su escuela y más bien los podemos favorecer cada vez que nos dicen, 'profesoras necesitamos un desayuno porque viene un grupo de prácticas y van a hacer tal cosa' y nosotros 'véngase, todo lo que quieran, todo lo que quieran', a todos se lo damos y a ellos también. ¿Por qué el ataque tan despiadado a dos profesoras de la escuela? ¿por qué no atacan ahora a la otra que es profesora de la escuela de Nutrición? ¿y por qué sí a las profesoras Yudi y Sara Vera? ¿Hay maneras de intimidación?. Sí, en el aula también, yo, no tengo la experiencia, pero un estudiante chavista, que yo estaba haciendo la evaluación de la materia, y bueno 'cualquier observación, esté', 'bueno profesora, ¿por qué ud. no hace una segunda materia de ésta y profundizamos en el área de salud ocupacional y no sé qué?' éste, y digo, 'no, pero pueden hacer observaciones de todo, a la docencia, a la metodología', 'bueno, en verdad', dice el chavista, 'yo quitaría a la docente' y los estudiantes todos lo vieron así, 'no profesora, eso es una broma'. Entonces, hay maneras de, de hacerlo... y él, él, cuando yo empecé, que recién había salido del comedor, éste, me tiraba, me tiraba bombitas a cada rato, ¿no?, me tiraba".

¿Y conoces de este tipo de mecanismos entre estudiantes?: "Sí, sí. Y lo hacen por Facebook, también, lo hace por las redes. Lo hacen por las redes. Porque, éste, yo tengo un familiar y todo el tiempo salen cosas, ella, ella misma me lo enseña, 'mira tía, pasó esto', 'mira tía, lo que están diciendo aquí', 'mira tía no sé qué', entonces, hay maneras, éste, por ejemplo de decir cosas, y descalificaciones y todo eso, lo hacen... la hacen también por Facebook. Entonces, sí hay maneras entre ellos. Y aquí también, ésa que vimos, yo dije oh, ésa que te contaba, una agresión física importante" [que no es la única que ha pasado] "y que no es la única que ha pasado".

Tomando como base los planteamientos de John Dewey, ¿en qué medida la experiencia en la escuela favorece que la comunidad tenga ese aprendizaje ciudadano?: "Mira, yo creo que la escuela de trabajo social debería ser como pionera en todas estas cosas, porque quizás somos una de las profesiones que están muy, muy cerca de, de, de, de la población, y creo que la escuela, la escuela le da a uno muchas herramientas en ese sentido, de acercamiento, de entender al otro, de ponerse en el lugar del otro, de, mmm, de, del manejo de cierto conocimiento para, para hacer eso. Yo creo que eso es importante. Yo siempre creo que hay, claro hay otras cosas que son actividades que ya, ya la misma universidad promueve y que la escuela... por ejemplo, Margarita, está, tiene tiempo promoviendo una, la coral de la escuela, ése es un espacio también de.... Yo tengo años, yo canto en la coral de la biblioteca central, yo tengo años, yo soy cantante de coral, soy voz soprano y todo y eso es parte de mis escapes, digamos, de lo lúdico y de las cosas que me gusta hacer, que es cantar. Y, y por ejemplo esas cosas se han promovido muchas veces en la escuela. Eh, hay una profesora que promueve grupos para subir al Ávila, hay..." [claro que son espacios de convivencia] "porque son, sí. Entonces, ese tipo de cosas lo, se dan, se dan en la escuela. Porque hay profesores que... yo me acuerdo que había una profesora que la, tenía una cosa de caminar para atrás, que era socióloga ella, y entonces tenía su grupo de gente que caminaba para atrás y no sé qué, y se iba al parque del este a caminar para atrás, ése tipo de cosas. Pero yo creo que la

escuela, la escuela, eh, forma para que la gente sea una persona, no sé, más, más que entienda al otro, más afable, más comprensiva, éste.... Y, bueno, tú le das herramientas para ser un ciudadano. Y el ciudadano es el que, el que ejerce sus deberes y sus derechos; ejerce sus deberes y sus derechos, entonces, uno les enseña en la universidad, yo por lo menos, cuando les enseño de legislación social, éste, yo le enseño desde, yo soy abogado, pero ellos no son abogados, ni van a ser abogados, hay algunos que se han entusiasmado viéndome a mí, 'ay profesora, ud. es trabajadora social y abogado', y entonces, uno le dice, 'bueno, estos son tus deberes y no solamente en la vida hay derechos', entonces hay que enseñarle al muchacho que todo en la vida no se le da, que en la vida hay que ganarse las cosas. Y todas esas cosas ellos tienen que llevarlas a las comunidades, ellos tiene que... las comunidades se autodeterminen, ellos tiene que... las comunidades se autoabastezcan, ellos tienen que saber solicitar cosas, éste, no estar, ser, no ser, digamos los papás, no, sino que la gente tiene que 'bueno, vamos a redactar la carta juntos', con la comunidad, 'bueno uds. la llevan, aquí está, mire pásenla aquí', la gente, vamos a decir, hay que enseñar, y eso se lo enseñan en trabajo social" [y lo viven] "y lo vives, lo vives todos los días"

"Ellos están de manera permanente vinculados, a los distintos grupos en toda la... y ahora con el servicio comunitario más. Pero en prácticas profesionales, mira, yo fui profesora de prácticas y te puedo contar, imagínate tú los profesores que tienen años de práctica profesional, que son experiencias tan ricas de investigación con la comunidad, de intervención en la comunidad, de, de, de hacer actividades, de resolver problemas específicos. Éste, por ejemplo, yo, yo siendo aquí, dando legislación, muchachas que están ya en trabajo de la comunidad, 'profesora, tenemos una niña que está pasando esto, no sé qué, mire ¿cómo hacemos?'; entonces, bueno, para dar apoyo, para dar ese apoyo. Hay un profesor que está trabajando discapacidad y, y en eso, éste, está llamando a profesionales de distintas áreas para que vengan también a compartir, para que el estudiante y profesores se formen en la atención de personas con discapacidad. Mira, es que somos una escuela que tendríamos que ser demasiado sensibles y no estar metidos, desgastándonos, porque tú crees que, que el problema del conflicto y de la violencia, del conflicto permanente, del conflicto irreconciliable, vamos a decir, es que no te deja trabajar, no te deja pensar, no te deja concentrarte, no te deja hacer nada, entonces eso te degasta y llegas, llegas totalmente agotado y cansado, que no te da tiempo de hacer otras cosas. Uno pudiera hacer miles de cosas, pero estos meses que hemos pasado, no nos ha dejado pensar. No te deja estudiar, no te deja hacer otras, otras propuestas, porque te tienen, cercada".

Informante 21

(entrevista realizada el 10 de mayo de 2012)

¿Qué es para ti un conflicto? ¿cómo lo defines?: "Para mí conflicto es una situación de aprendizaje, donde hay fuerzas que se oponen, fuerzas contradictorias, pero desde mi punto de vista es una oportunidad de aprender. Fuerzas aparentemente negativas, pero desde mi punto de vista, son oportunidades que te da la vida para aprender, para crecer"

¿Cómo clasificarías los conflictos que están teniendo lugar en la actualidad en tu escuela y en faces? ¿cuáles son sus causas?: "Mira, los conflictos son por reivindicaciones, fundamentalmente, salariales, académicas. Ehm, en los últimos tiempos se han generado conflictos de tipo político, siempre han existido, aclaro, pero en los últimos tiempos se han agudizado, porque antes existía el partidismo y hoy en día hay como especie de una polarización, por un proceso que no te voy a explicar, tú lo conoces mejor, que ha pasado Venezuela, pero yo creo que ahorita la clave, si tú me preguntaras, yo creo que ahorita el conflicto fundamental, eh, está centrado, entendiendo dos fuerzas que no se ponen de acuerdo, está centrado en una situación político-partidista como consecuencia de una polarización. Porque el conflicto pasa por la negociación, la conversación, el diálogo, entonces cuando tú quieras defender tu parte, en este caso dificulta ese proceso de encuentro, entonces.... En este momento, creo, claro, se está solicitando, hay problemas sabemos, cuál es la situación salarial, económica, asistencial, de docencia, administrativa, académica, eso existe, eso ha existido, hoy día se ha agudizado desde mi punto de vista porque nos hemos dejado arropar por la situación nacional".

Si te entiendo bien, hay conflictos por motivos vinculados a lo académico y lo propio de las instituciones universitarias (presupuesto, infraestructura, etc), pero hoy en día la polarización política es un gran eje conductor: "Es el eje transversal, porque estamos viviendo la situación que vive Venezuela, la universidad no escapa lo sabemos, pero, como tú estás hablando de opinión, mi opinión realmente es ésa, ésa es la línea transversal".

¿Qué relación estableces tú entre conflicto y violencia?: "Yo veo que la violencia es una forma de manejar el conflicto, o sea, yo no lo veo, no necesariamente hay una relación per se, si no que, desde mi punto de vista, si tú no sabes manejar el conflicto, acuérdate que yo lo estoy viendo como una situación que es para aprender y para crecer, es una oportunidad... Si yo lo veo así y acepto la diferencia, acepto al otro, ¿verdad?, que tiene, que tengo que conversar porque son posturas distintas, mmm, yo no necesito la violencia. O sea, yo necesito conversar, claro que no es fácil, por eso es que hay una cantidad de teorías de convivencia, negociaciones, que tú manejas eso mejor que yo, pero, el, el, la, cuando no estamos conscientes de, de eso, utilizamos lo que llaman las armas de los que no tienen la razón, que es la violencia, o sea. Yo entiendo la relación como una forma de abordar el conflicto que desde mi punto de vista no es la correcta y si se llega así, por niveles de falta de conciencia, de conocimiento, de ignorancia y más bien agudiza el conflicto, porque no permite el encuentro entre las partes".

¿Y cuál es en tu opinión la relación entre conflicto y democracia?: "Bueno, entendida la democracia como un sistema político, ehm... la democracia es el sistema y el conflicto está presente en todo sistema, inclusive en la democracia. Uno tiene que también escuchar al otro, la democracia como sistema tampoco es perfecta, tiene sus imperfecciones. Entonces, en la medida en que seas más amplio, que tengas mayor conocimiento de un sistema democrático con tales características, donde debes también escuchar al otro, si tienes mayor formación,

conocimiento de la democracia, creo que el conflicto sería menor, o lo podrías manejar mejor, entendida la democracia, éste, puedes participar, pues el respeto, los principios de la democracia. Si se respetan esos principios teóricos de la democracia y ves el conflicto como una oportunidad que se va a presentar en cualquier sistema, incluyendo el democrático, yo creo que en la democracia se puede manejar, siguiendo los contenidos teóricos, proactivamente".

¿Con qué mecanismos cuenta la escuela, formales e informales, para abordar situaciones de conflicto?: "Mira, en principio, por la misma naturaleza, la razón de ser de la profesión hay (inentendible), o sea, nuestra formación, la razón de ser del trabajador social es precisamente para contribuir, eh, con la formación de profesionales que van a cumplir una labor social en la atención de la problemática social, con el asesoramiento, ayuda, orientación, como lo quieras llamar, para lograr que las personas tengan una calidad de vida, lograr un grado de bienestar social, entonces, eso es como el norte, buscar ese bienestar social" [es decir, que hasta que hasta curricularmente, por la concepción profesional, está implícito ahí] "está implícito. O sea, está en su diseño curricular, está en sus principios éticos de su formación, está en sus contenidos programáticos. Porque tienes esas herramientas teóricas, metodológicas, humanistas para abordar los conflictos. Hay toda una estructura también, una estructura formal, empezando por el docente, que antes que el consejo es cuestión de él, él tiene la autoridad; y tienes las otras instancias, claro ya cuando va a otras instancias, cuando va a un consejo de escuela o va a un consejo de facultad, ya es cuando no lo has logrado resolver, es como te digo, tienes que buscar la ley. Pero, lo que te quiero decir es que por naturaleza, nosotros tenemos las herramientas de formación, teóricas, prácticas, metodológicas, (inentendible) cómo se materializa en la práctica, bueno tienes talleres, que van con la investigación, pero tú sabes que la investigación, sabemos las características de la investigación, no es algo objetivo, etc., etc., tienes materias prácticas, las prácticas profesionales, tienen pasantías... O sea, tienes un contacto desde que tú inicias, con la comunidad, con la gente, eso te da una fortaleza inmensa" [que no lo comparten otras escuelas] "que no lo tienen otras escuelas. Y tiene un personal muy humanizado. Claro, y vuelvo a lo otro, yo creo y es mi lectura que los profe... los profesores, los estudiantes, nos hemos dejado llevar en esta polarización, a veces no caemos en cuenta, a veces sí caemos en cuenta, eh, pero tenemos las herramientas, tenemos la formación, tanto como te digo en la formación, como en la estructura. Y también, mira, hay algo bien importante que esta escuela la mayoría de la gente también viene de hogares humildes, aunque se ha cuestionado que la universidad que..., no, no es verdad, y hay gente que viene de formación, que ha vivido, y cuando tú vives no te la van a contar. Entonces, hay como mayor humildad, ¿sabes?, hay como mayor sensibilidad. Entonces, bueno, yo creo que ésa es la principal".

¿Qué iniciativas se han dado dentro de la escuela, más allá de acudir a las instancias, surgidas de la comunidad, orientadas a enfrentar los procesos de conflictividad y violencia?: "Sí, bueno. En principio, el diálogo, la conversación con los estudiantes, el trabajo con los profesores, reuniones con los profesores. Se han solicitado talleres, extra-cátedra, se ha participado en las diferentes instancias, eh, consejo de escuela, consejo de facultad, consejo universitario,

postgrado, ha habido un apoyo, o sea, ha habido un apoyo para tratar estas situaciones que hemos vivido. Desde talleres, encuentros, seminarios, del diálogo, de manejo de conflictos, de negociación, de inteligencias múltiples, del cerebro triuno. O sea, ha habido muchas, se han utilizado estas herramientas, ahorita de la neurolingüística. Eso a nivel formal y a nivel informal, en la misma formación de la carrera, también los profesores hacen esos trabajos con sus estudiantes, tienen invitados especiales" [entiendo que incluso, recién, uds. establecieron una mesa de diálogo donde tenían un grupo de facilitadores que estaba apoyando allí] "exactamente. Se han creado en dos oportunidades mesas de diálogo" [¿cuál fue la anterior?] "la anterior fue, creo que, en el 2000... en el 2008. Y ahorita. En dos oportunidades" [en el 2008 y 2001 han hecho mesas de diálogo] "exacto".

Basándonos en los planteamientos de John Dewey que hemos comentado, ¿en qué medida consideras que las experiencias que se viven en esta comunidad contribuyen al desarrollo como ciudadanos de los miembros de la misma?: "Sí. Mira, primero hay materias formales que lo relacionan, materias formales te estoy hablando como legislación, en las mismas prácticas profesionales, primero hay un contenido teórico. Y dentro de los principios, también, como te decía, el asunto de la ética, el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, o sea, hay principios que tiene, que tiene la carrera. O sea, porque para tú formar ciudadanos que conozcan sus derechos, entonces, tú tienes que saber primero conocer tus derechos, entonces comienzas a formar a las personas, que comienza a ver como parte porque para también orientar, ayudar a resolver problemas, también tienes que tener resueltos tus problemas. Entonces, en la formación, en el desarrollo práctico y sobre todo para prepararlos ya como profesionales, en el campo profesional tú estás contribuyendo con la ciudadanía, o sea, no solamente que conozca su legislación nacional, internacional, sus derechos, sino que también tiene que ver con los comportamientos, en esa cotidianidad, frente a ese otro. Entonces, esa parte, esa parte, esa dinámica de interacción, de encuentro, que respetas a la persona por el solo hecho de ser humano, entonces, eso, eso se da. O sea, es un avance, sobre todo cuando ya tú vas al campo, al campo labora, pero en la misma comunidad... claro, tú me dirás, pero ¿cómo es, lo tendrás para otras preguntas, que ha pasado lo que ha pasado?, entonces si tienes todas esas herramientas y ahí yo tengo mi teoría; o sea, yo creo que la vida nos ha puesto, nada, vamos a ver si de verdad. Entonces, creo, esa es mi teoría, que tenemos que pasar por todo esto para darnos cuenta, ¿verdad?, que valoremos, primeramente al profesional y que sí podemos seguir adelante por nosotros, aunque circunstancialmente utilicemos esas estrategias externas de diálogo, negociación, etc., no es que uno sea prepotente, sino que tú tienes esas herramientas. Entonces, ante eso, eh, hubo un momento muy, muy fuerte que tú lo conoces, pero yo creo que, creo yo, que es que estamos en ese momento que la gente se está dando cuenta, por ellos, 'oye, no podemos nosotros seguir haciendo lo que estamos haciendo', es precisamente por eso, es nuestra imagen, es nuestra proyección, vamos a formar, vamos a contribuir con el bienestar de la persona, vamos a contribuir con la formación de ciudadanía, etc., entonces, yo creo que es ese proceso que... pero, eso es una visión que yo tengo de la vida".

Es decir, si tienes una valoración positiva: "Exacto, ésa es mi valoración. Ésa es mi valoración y creo que, inclusive esos conflictos, entre comillas, fortalecen, uno pudiera decir pero cómo, si fortalecen porque tú lo estás viviendo y te estás dando cuenta que eso no es correcto, tú te estás dando cuenta" [porque la otra pregunta que pudieras plantearnos es, ¿cómo aprendes a abordar conflictos si no los vives, no?] "exacto, por eso y por eso yo le digo a algunos estudiantes qué bueno, qué bueno que lo manejen porque eso les va a tocar en la comunidad. Entonces.. bueno, esperemos que la vida cambien, Venezuela, tendrá que pasar, etc. Etc., pero tienes esas herramientas, no te lo están contando, lo estás viviendo, no te vas a quedar en la pura teoría. Y el ser humano por naturaleza es así. El ser humano por naturaleza también es conflictivo, somos contradictorios por naturaleza, entonces, imagínate ya con el encuentro con el otro".

Informante 22

(entrevista realizada el 11 de diciembre de 2012)

¿Cómo defines la palabra conflicto?: "Es como un, un choque de intereses, un choque de intereses entre las partes que estén involucradas. Más que todo el conflicto viene cuando tienes distintos puntos de vista, por eso digo choque de intereses, porque no estamos de acuerdo y ahí es cuando a lo mejor no sabemos manejarlo y en vez de, de ser, como, absorber un poco de la contraparte, viene el choque porque ninguno podemos ceder, o ninguno podemos negociar sobre lo que estamos hablando, sino que viene entonces el golpe, el enfrentamiento"

¿Cuál es para ti la relación entre conflicto y violencia?: "Sí la hay, pero no es necesariamente de esa manera. O sea, nosotros podemos tener algún, como te digo, una discrepancia en intereses, en alguna opinión, pero no necesariamente tiene que conllevar a la violencia ése, esa falta de acuerdo"

En tu opinión, ¿qué relación existe entre conflicto y democracia, si es que existe?: "No necesariamente... porque el conflicto no nada más se da en democracia, más bien es generado por distintas partes, en dictadura también lo puede haber de esa manera, por supuesto crea los conflictos, hay un conflicto a pesar de que reprimen todo ya estás entrando en problema con, con la otra parte".

Acabas de decir que los conflictos se pueden presentar en cualquier sistema, ¿en qué crees que está la diferencia del conflicto en un sistema democrático al conflicto en una dictadura, por ejemplo?: "Bueno, el conflicto en una dictadura son aquellos por lo menos que se oponen a ella, teniendo ese roce con la dictadura, con el sistema político, en democracia es un poco más abierto porque, éste, te da la capacidad de, de, de expresar tus, tus opiniones, tus discrepancias con el sistema o con lo que esté pasando, entonces puedes tener no nada más conflictos con el gobierno, que es lo único que te permite la dictadura porque estás cercenado en algunos espacios, que la democracia que sí te permite tener conflictos no nada más políticos, sino cualquier otra cantidad".

¿Hay conflictos dentro de la EEI y la faces?: "Bastantes"

¿Qué tipo de conflictos?: "Hay distintos tipos, hay...Uno de los más fuertes por supuesto ha sido los, la, la violencia, pues, la parte como ya dentro de la facultad, la discrepancia entre la opinión política, como el país está polarizado ya la universidad también y, y la escuela y la facultad más que todo. Vemos los casos específicos de trabajo social, ese tipo de cosas, que son bastante fuertes. Y yo pienso que radica es en eso, en no respetar las ideologías de cada uno, o la forma de ser política, y otra de las cosas que critico aquí muchísimo es eso, la forma de ser política de los estudiantes, que en este caso es el gremio donde yo me manejo. Éste, porque no, no es una política por trabajar por la escuela, sino una política ya más, tal vez de, de fanatismo o de simplemente tener un cargo por tenerlo, no hay la responsabilidad de asumir lo que significa tener un cargo y eso es lo que trae más, yo creo que, lo que ha desvirtuado mucho lo que es la representación estudiantil, tanto en la facultad como en la universidad, porque ya no hay credibilidad en las personas que realmente quieren hacer un trabajo. Y de ahí radica que no están comprometidos con el cargo y lo que hacen es usarlo para beneficios o para amedrentar, o para la ideología, como ellos manejen en ese momento. Entonces, es ahí donde hemos visto todas las problemáticas que tenemos en la facultad."

Ese es un conflicto que tiene un origen político, ¿hay algún otro tipo de conflictos?: "Yo lo, lo que veo es, lo que radica en todo es la, como, cómo lo puedo explicar... es una, como una falta de compromiso, es como que no están haciendo las cosas bien, tanto del aspecto... o sea, los conflictos que se pueden ver, tanto estudiantiles como profesoraes, o sea ya eso es una deficiencia yo creo que de toda la estructura universitaria" [¿a nivel de gerencia dices tú?] "a nivel de gerencia" [si hablas de los profesores, por ejemplo, ¿en cuanto a la calidad académica?] "exacto, la efectividad en el trabajo tanto del profesorado como administrativo, y bueno en este caso, como dije, del, del, de la, de la representación estudiantil, que también tiene unas responsabilidades y que realmente no se cubren a cabalidad. O sea, ahí vienen los conflictos entre profesores y estudiantes, entre la estructura universitaria, toda la burocracia que tú tienes que hacer, por lo menos en, en el consejo de escuela realmente he aprendido muchísimo de cómo se maneja la universidad, no nada más en aspectos políticos, sino presupuestario, eh, distintos, todo lo que es gerencia académica y me doy cuenta que sí tiene muchas limitantes y muchas cuestiones que más bien lo que hacen es desvirtuar lo que, lo que es la academia. Muchos profesores que, lamentablemente, no te imparten una clase como es, entonces los mecanismos para hacer esos reclamos son bastante engorrosos y corres con el riesgo por esa falta de administración de que haya después repercusiones en los alumnos, o en el alumno que habló, o porque como las personas no conocen sus derechos entonces no se quejan y eso sigue pasando, sigue pasando, sigue pasando y sigue pasando, y lo que se va desvirtuando es ya la calidad de profesionales que vas a ser. Y también la parte profesoral, por lo menos que he visto, eh, todo lo que son las reivindicaciones, las remuneraciones, todo ese tipo de cosas tampoco, entonces eso también los desmotiva a ellos a dar clase, entonces todo es una cadena que está echando a perder la universidad".

¿Cómo sientes tú la situación de la violencia en la facultad y la escuela en este momento? ¿crees que existe algún tipo de violencia latente o no lo ves así? ¿los estudiantes cómo se sienten a la hora de expresar los conflictos, hay algún tipo de temor...?: "Sí los hay, hay mucho temor porque realmente no, no hay una garantía de que tú te puedas... nos ha pasado, a mí... yo he sido víctima de eso, gracias a Dios no me, no me, no me ha pasado físicamente, pero sí me han amenazado, me han muchas cosas y, y no tienes los canales como para denunciar. Porque no... es la impunidad, es una palabra fuerte pero es así. Eh, se han denunciado múltiples casos de violencia, por las instancias regulares y no hay alcance, o sea, no hay realmente acción por parte de las autoridades, sea porque están limitados por x, y, éste, vimos lo que pasó con, con Kevin Ávila, se restituye, a pesar que se da una sanción, vuelve. Pero si no hay una verdadera acción de la universidad esto va a seguir pasando. O sea, yo sé que es muy fuerte lo que voy a decir, pero yo siento que la universidad se está convirtiendo en una cárcel, ellos son los pranes y nosotros estamos aquí, porque, ellos, realmente es como... no pases por allá, no te expreses, no digas, no hagas porque algo va a pasar, entonces ya la representación como que se desvirtúa, uno porque no lo estás haciendo por lo que es y lo otro, porque si quieres trabajar por la escuela no lo hacen por el miedo a que vas a salir lastimado, a que no van a ser escuchados, entonces, realmente hay que tener una fuerza muy grande y unas ganas por hacer las cosas para poderse enfrentar a ellos, y sin embargo no los enfrentamos, porque es bastante difícil enfrentarse con manos y palabras a unas personas que realmente están armadas. Y eso es otra cuestión, que aquí adentro están armados, o sea no es que te lo contaron es que lo viste, es que están armados y no se hace nada, ellos circulan como ellos quieran, como pasen, amedrentan a todo el mundo y nada les pasa" [cuando hablas de ellos te refieres a esos grupos que han utilizado la violencia] "a esos grupos que han usado la violencia".

¿En qué medida crees que disponemos en la faces y la EEI de mecanismos, procedimientos... formales o informales, para abordar las situaciones de conflicto?: "Es lo que... es bastante difícil por ser la universidad autónoma y porque no... pero una de las cosas que debería fortalecer, no nada más por eso, sino por la situación del país, es la seguridad en la universidad. Es el departamento de seguridad porque no, no tienen capacidad de acción en ningún momento. O sea, ellos de verdad, los he visto, entran aquí armados ¿y qué van a hacer?, no van a enfrentarse a ellos con algo...que no tienen ni, ni la manera, ni nada, para enfrentarse o para detenerlos. Y la otra, bueno, la única instancia que tenemos por los canales regulares es la parte académica y que eso repercute en sus... si ellos están aquí para estudiar y si realmente les interesa la universidad, que por lo menos les duela un poco todas las acciones que están haciendo. Yo sé que no vamos a caer en la misma tónica de, de, de ser violentos con ellos, porque no es la manera de actuar, es, hay que enseñar que ésa no es la forma de actuar, pero sí ser un poco más fuertes con las medidas que ya existen en la universidad".

Cuando hablas de las medidas que ya existen en la universidad, ¿a qué te refieres concretamente?: "A abrir expedientes, éste, la expulsión, o suspensión; algo que realmente les afecte y que, la vida universitaria, independientemente que sí,

venga el tribunal y los vuelva a restituir, pero que se vea que nosotros sí tenemos un tipo de acción, porque ya, las personas ya van a dejar de venir a decir 'mira, me pasó esto al denunciar, por qué no se hace nada'. O sea, si nosotros tomamos la actitud que no, para qué, para qué, para qué, para qué, eso se va desvirtuando y nunca se va a hacer nada".

Estás haciendo referencia a las situaciones de violencia por parte de personas que incluso están armadas, pero si pensamos en conflictos más "suaves" que no se manifiestan de manera tan descarnada o con violencia, ¿qué se hace ante ese tipo de situaciones, contamos con herramientas para abordarlas?: "Por ahora no se cuenta, pero eso es una de las deficiencias de la universidad y ésta es la idea de que, si hay una administración que trate de mejorar, o sea, si hay deficiencias, la idea cuando alguien tiene un cargo o alguien tiene una responsabilidad, que trate de mejorar lo que está pasando y que busque otros mecanismos para hacerlo. Para todo hay una solución, que no sea fácil no quiere decir que no se pueda buscar, pero realmente me ha pasado y, trataré de no nombrar autoridades, pero pasa alguna situación y ya la costumbre es tan grande que hasta ya las autoridades 'pero no pasa nada', 'tranquilo', como, como que 'ay no importa'. Y por esa situación y por ese 'ya no importa' es que estamos como estamos y vamos empeorando, porque no se le toma la seriedad al asunto, así sea como dice ud. un poco más baja, no tan fuerte, pero si no le ponemos paro a eso, se va a poner más grave".

Y en el caso de conflictos entre estudiantes, ¿qué papel juega una instancia como el centro de estudiantes?: "Bueno, éste, de por sí debe canalizar esa situación. Ehmm, muchas veces no pasa tanto entre estudiantes, pero sí pasa entre estudiantes y profesores"

¿Y cómo lo abordan?: "Eh, por los canales regulares, ya es saberse el reglamento para poder, éste, que la queja surja fruto. Eh, por ejemplo, lo más fácil es hablar con el profesor, luego con el jefe de cátedra, luego el jefe de departamento y en última instancia sería el consejo de escuela, tratar de salir a esos canales regulares para, para aplacar la situación y que se maneje de la mejor forma posible. Entonces, si nosotros podemos hacer ese tipo de cuestiones sí hay los otros canales regulares para atender los problemas de la universidad"

Por lo que estás describiendo ahorita, sí hay algunos canales regulares para manejar ciertas cosas, para manejar por ejemplo diferencias entre estudiantes o con profesores. El centro de estudiantes hace algunas cosas...: "Voy a explicar el proceso como es. Eh, la secretaria académica, lo que pasa es que conozco porque fui secretaria académica y ahora soy consejera de escuela, tratar de hablar con el profesor directamente, de hablar un consenso entre los profesores y el alumno, si el profesor no cede o los alumnos no están de acuerdo con la respuesta, se eleva al jefe de cátedra. Si tampoco se puede lograr respuesta, o no satisface a los estudiantes, se eleva al jefe de departamento, ellos tratarán de resolver la situación con él y si ya realmente no hay otra solución, ya se eleva al consejo de escuela, se expondrá el caso, los jefes de departamento y jefes de

cátedra y el representante estudiantil expresarán cómo se ha manejado el caso y el consejo podrá tomar una decisión".

¿Cómo percibes la acción del consejo de escuela y el consejo de facultad de faces frente a las situaciones de conflicto que hay en la facultad?: "En la escuela no ha tocado mucho, eh, han pasado ciertos casos particulares y lo que se hace es emitir un comunicado. En la facultad sí tiene, como tiene la, la 'facultad' de abrir expedientes, eh, tiene un poco más de acción, de abrir expedientes para investigar la situación, las mesas de diálogos. Éste, en ese sentido, la facultad tiene como que más fuerza para tratar de, de resolver la situación o de aclararla, y de dictaminar si se va a dar una repercusión sobre el estudiante o los estudiantes que están dentro del caso. El consejo de escuela simplemente remitiría el caso al consejo de facultad porque no tiene la, no tiene, o sea, no son su, no es su función, es como un intermediario".

¿Y qué tan efectivo crees que ha sido el consejo de facultad abordando esas situaciones de conflicto?: "Bueno, sí han hecho los canales regulares, sí ha abierto expedientes, pero se tarda demasiado en dar resultados, en que la persona elabore o no elabore el informe, que se investigue o no, que si la mesa de diálogo, y al final, no queda en nada porque no se puede seguir haciendo mesa de diálogo, porque las partes no quieren colaborar, porque no se ha hecho el informe, porque la persona encargada no está y eso se va quedando, se va quedando, se va quedando y realmente no hay respuesta en nada".

¿En qué medida considera que la facultad pudiera considerarse democrática?: "Sí es participativa, tú tienes representación de todos los gremios, puedes ir a elevar cualquier inquietud, pero el problema no está en, en cómo se vea, o simplemente la estructura, sino ya en todo lo que está en trasfondo, como digo, la, los tiempos en que se da, la falta de respuesta, eh, eficaz y eficiente en el momento. Ehm, que el cuerpo como está integrado realmente vele en beneficio al, a lo que se propuso, o sea, para lo que está ahí, para lo que está y no por intereses ya, ya cae como que en la, en la persona, o en la representación, ya cae en cómo asume la cuestión, que es lo que veo que está desvirtuado ya en la universidad. Y, bueno, empezando porque no, no ha habido elecciones, pues, para elegir el consejo de facultad, ya realmente se ha extendido bastante en eso y es necesario alternar o es necesario que se vea la, como la voluntad o lo que expresa la facultad en sí en todos sus gremios de, de las personas que están ahí decidiendo temas tan importantes por todo. Y realmente es eso como lo veo, el problema no es que esté la institución porque la institución está, pero también es cómo se maneja y cómo se gerencia".

Si pudieras dar ejemplos, ¿qué cosas has observado en la facultad que te parecen democráticas y qué cosas te parecen antidemocráticas?: "Por eso hablo de... democrático, está todo el cuerpo, o sea, en algún momento que sea se eligió, se designó, como lo establece la ley de universidades, como lo establece la normativa de la universidad. Pero son las prácticas, lo que puede ser no democrático o no del todo correcto" [alguna por ejemplo que venga a tu mente] "Como se toman decisiones, como...las prácticas realmente son, un

término muy coloquial, pero, las 'macollas' entre, entre los representantes, entre los que tienen la responsabilidad y los cargos para decidir, eh, no es realmente por objetividad ni por lo que se debe hacer, sino por, por reuniones, por lo que a mí me interesa en ese momento. Tú en el consejo puedes ver cómo vamos a tener una votación importante y lo que se está haciendo es recorriendo uno por uno, enfrente, como que 'vas a hacer esto, vas a hacer esto, vas a hacer esto' y al terminar, o sea, sale la votación, es en tu cara, es todo y es como, o sea, de repente tú no estás representando ahí, no estás tratando de dar tu opinión de hacer algo, sino estás siguiendo línea y eso no, para eso no estás ahí".

¿En qué medida dirías que haces de la oportunidad a todos sus miembros para aprender a ser demócratas, ser mejores ciudadanos?: "Eso va a depender mucho de, de la persona, porque yo he aprendido mucho, pero depende de cómo absorbas ese aprendizaje, porque realmente lo que la may... lo que hace la facultad, por lo menos a mí, lo que ha hecho, es decepcionarme, y darme aprendizajes que, que me sirven para cuidarme y para saber cómo se manejan las cosas, lamentablemente, pero no para fortalecer ese espíritu demócrata, no para... hablo de la experiencia normal. Claro, la academia te ayuda muchísimo por, como, las cosas que te enseña, todo lo que vas aprendiendo, pero en la práctica del día a día lo que te enseña es como una, una supervivencia, del más fuerte, del más astuto, del más hábil. Y si eso tú lo manejas para bien y tratas de, de moldearlo para tratar de asumir tus cargos, para tratar de cumplir cosas de buena manera, te puede ayudar, pero solo porque aprendes a manejar el ámbito universitario. Pero realmente cuando tú estás dentro de esos cargos te das cuenta de lo difícil y lo fuerte que es {...}. Las limitantes que te ponen aquí para hacer cosas buenas y como te dejan hacer las malas, es lo que te va decepcionando y lo que te quita querer trabajar por la universidad y por la escuela. Realmente llega un momento que uno quiere tirar la toalla, uno como estudiante tiene las presiones académicas y también tiene responsabilidades que tú quisiste asumir, y cuando te encuentras cómo, contra la pared, porque no puedes hacer nada, porque pasan por encima de ti, porque los que están haciendo las cosas mal son los que les abren los espacios y las personas que quieren guiarse por como es, ayudar a la escuela, se los cierran totalmente, es cuando como, cómo tú buscas otras personas y les dices, 'mira, ven a trabajar por tu escuela, ven a ser dirigente estudiantil, ven a ayudar a los estudiantes', es muy difícil".

¿En qué medida consideras que has recibido formación para abordar situaciones de conflicto, ya sea por cursos formales o actividades de extensión?: "Sí, en las clases más que todo por... yo pienso que la Historia te hace entender y, y ver como tendencias en las situaciones. Entonces, en las clases más que todo, a pesar que no te digan exactamente cómo las vas a abordar, al tu aprender cómo se han abordado distintas situaciones, más o menos te va como creando un carácter en cómo tú quieres resolver, si es porque estás de acuerdo o no estás de acuerdo, si te parece la forma o no te parece la forma, te va creando como tu propio, tu propio pensamiento. Y en las extracurriculares, sí, yo fui parte también de los modelos de las naciones unidas, viajé a Singapur con WORLDMUN y fue una experiencia increíble porque te, realmente te forma, te forma en cómo puedes,

esas discrepancias con otras personas, cómo puedes resolverlas, cómo puedes negociar. Y, tanto las asignaturas, como eso y por supuesto el centro de estudiantes y la parte política es lo que más me ha enseñado a, a enfrentarme a los conflictos, enfrentar para tratar de solucionarlos”.

¿En qué medida crees que es importante que como estudiantes recibamos herramientas para abordar situaciones de conflicto?: “Me parece super importante, sobre todo en esta carrera y en todas. Por la situación en que vivimos es como, como, que es como un deber ser. Porque para nuestra carrera nos serviría muchísimo ésa, poder abordar herramientas distintas a lo mejor a las que ya tenemos, pero que a lo mejor te ayuda un poco a entender un poco más a la universidad, o a enfrentarla, porque nosotros que, como que nos formamos en estas situaciones y las vivimos, por lo menos la parte política, sabemos un poco más del movimiento de la universidad, pero hay personas que son víctimas de esta violencia o de estas situaciones que simplemente vienen a clase y se van y no, no tienen un conocimiento de qué es lo que está pasando, quiénes son, cómo quejarse, cómo... por lo menos los mecanismos; sé que al principio uno, en la introducción, a uno le dicen ‘mira, éste es el reglamento, ésta es la normativa, sí, estos son los canales’, pero hay mucha gente que, inclusive ya se está graduando y le han pasado miles de cosas, y simplemente en una conversación, te dicen ‘ah, yo pasé por esto y por esto’, pero ‘¿por qué no hiciste, por qué no te quejaste, por qué no fuiste, por qué no solucionaste?’. Y, no saben, no saben cómo se maneja la universidad, no saben cómo se maneja la escuela; muy pocos saben y porque están dentro de ese ámbito. Y las herramientas que te pueden dar, por ejemplo, herramientas para enfrentarte al conflicto realmente lo veo como difícil, porque es como... o sea, hay tantas cosas que te pueden pasar, hay tanta diversidad, pero sí un poco estar informado qué es lo que puedes hacer. Yo creo que eso ya te da una herramienta extra para enfrentar el conflicto en el momento en que se te aparezca”.

Informante 23

(entrevista realizada el 15 de diciembre de 2012)

¿Qué es para ti un conflicto? ¿cómo defines ese término?: “Conflicto es la alteración del orden habitual en que se realizan las actividades, eh, que por supuesto alteran el desempeño cotidiano y lo que podríamos clasificar como normal de una serie de actividades que se desarrollan en una determinada dependencia”.

¿Cómo te sientes cuando debes abordar un conflicto?: “Obviamente, nos afecta, nos afecta o en mi caso especial me afecta, aunque reconozco que anteriormente, cuando yo estaba con muy poco tiempo en la universidad me afectaba mucho más, porque no sabía cómo era el, el mecanismo de acción en esos casos y no sabía que eran tan frecuentes esos conflictos dentro de la universidad. Entonces al principio me alteraba muchísimo, me ponía supremamente nerviosa y, por supuesto, siempre buscaba seguir los lineamientos que por lo general era desalojo cuando eran conflictos muy grandes, ¿no?, porque llegamos, por ejemplo, a tener conflicto en la escuela y después aquí,

bueno muchísimo, de bombas lacrimógenas, petardos, ese tipo de cosas. Eh, entonces, bueno, como te digo al principio muchísimo nerviosismo, ahora lo tomo con mayor calma, pero igual no deja de generar un malestar”.

¿Cuáles son las causas que subyacen a los conflictos en tu escuela y la faces?: “Bueno, evidentemente inconformidades, inconformidades de todo tipo. Pero yo me he dado cuenta de que aquí prelan fundamentalmente las inconformidades políticas, los conflictos políticos, están muy marcados, muchas veces se enmascaran bajo otros conceptos, pero, pero la política está definitivamente creando demasiadas situaciones de, de zozobra dentro de la universidad” [¿más incluso que los factores de orden académico?] “Sí, desde mi punto de vista sí. Porque como te digo, pueda que el, el origen de que salga algo es que son conflictos académicos, pero en el trasfondo son más conflictos políticos, ésa es mi percepción”.

¿Cómo se han manifestado esos conflictos?: “Bueno, desde alteraciones, o sea, gritos, consignas, eh, marchas y, por supuesto, ehm, agresiones, agresiones de menor o mayor grado contra la integridad física, tanto de las personas, como de los bienes muebles e inmuebles de la universidad”

¿Puedes mencionar algunas agresiones en concreto?: “Sí, mira, golpes, golpes entre los mismos estudiantes. Eh, tuvimos en una oportunidad hace muchos años de, yo tuve la oportunidad de ver golpes de alumnos hacia profesores, sí, eso fue cuando había el paro indefinido en la universidad, que había profesores a favor del paro y otros que no, entonces, bueno ahí cada uno defendiendo su posición se fueron a las manos, miembros de diferentes bandos, pues, por decirlo de alguna manera. Y, bueno, la, la, también las quemas de garitas, quemas de cauchos que sería lo más inocente, entre comillas, ¿no?, y destrucción, destrucción de vehículos, eh, y bueno, no lo vi personalmente, pero sí estando yo dentro de algunas reuniones, petardos que causaron lesiones físicas a estudiantes, inclusive a profesores, estando en asambleas de profesores en el aula magna, eh, lanzar bombas lacrimógenas que causaron asfixia y otros síntomas a personas alérgicas”.

Tú has mencionado episodios de violencia física, pero antes hablabas también de un malestar asociado a los conflictos, ¿en qué medida has observado ese tipo de violencia psicológica?: “Mira, es que evidentemente desde la violencia física, por mínima que sea, causa malestar psicológico, entonces yo pienso que sin importar el tipo de manifestación que ocurra, llamado violento, ocurre una violencia psicológica, eso, desde mi punto de vista, va de la mano y no solamente en el momento, sino que eso perdura a través del tiempo; tanto alumnos como profesores quedan muy atemorizados y ante cualquier, cualquier rumor, cualquier ruido incluso, por ejemplo se cae un pupitre, y ya enseguida la gente brinca pensando que es algún atentado, que es algún petardo. Entonces, evidentemente, psicológicamente están afectados o quedamos afectados. Como te digo parece mentira y es lamentable que uno diga, como que nos hemos acostumbrado un poco a eso, ¿no?, que no debería ser, pero tratando de llevar la vida adelante, pues, uno dice, ‘bueno, vamos a superarlo y no vamos a

tratar de tomarlo tan a pecho'. Pero, pero por ejemplo los alumnos nuevos quedan muy impactados cuando están, se enfrentan por primera vez con este tipo de acciones".

En tu opinión, ¿existe alguna relación entre conflicto y democracia?: "Sí hay una... evidentemente, sí hay una conexión, porque, fíjate, la democracia lleva implícita la libertad de acción. Dentro de esa libertad de acción está, obviamente, expresar nuestras inconformidades, nuestros pensamientos y por supuesto, cuando en cualquier sector, profesores, estudiantes o empleados, no están conformes con alguna situación, ellos lo expresan y pienso que eso forma parte de la democracia, sí. Entonces, sí, evidentemente... y hay que respetarlo hasta cierto punto, siempre y cuando no se trasgreden los derechos de los demás".

¿Y entre democracia y violencia?: "No, porque ya la violencia es violar ese derecho a la democracia, porque el hecho de que la democracia te permita expresar tus inconformidades, no te da derecho a ser violento, ni a dañar ni física, ni psicológicamente a los demás".

¿En qué medida dispone tu escuela y la faces de mecanismos, procedimientos... formales o informales, para abordar los conflictos?: "Mira, las veo muy débiles, muy débiles y casi inexistentes. Cuando tenemos que enfrentar ese tipo de situaciones, violentas específicamente, es como medidas muy puntuales en ese momento, '¿Qué vamos a hacer?, vamos a cerrar el edificio, vamos a evacuar a los muchachos, vamos a suspender las clases', es por lo general lo que se hace; pero, por ejemplo, no contamos con una, con una seguridad, un servicio de vigilancia o seguridad idóneo, para nada, en la universidad tuvimos la lamentable experiencia del asesinato de un estudiante en la parte de atrás del edificio de la escuela y se nos prometieron muchas cosas en ese momento que, una vigilancia especial, porque como somos una escuela tan retirada del, de las demás escuelas, entonces nos sentimos como abandonados, ¿no?. Se nos prometieron muchas cosas y eso duró máximo un mes, entonces son medidas que pudiéramos catalogar como, como epilépticas, se hacen en un momento determinado y luego se olvidan. Entonces pienso que son muy débiles, muy débiles".

¿Qué papel entonces están jugando las jefaturas de cátedra, de departamento, los consejos de escuela y de facultad?: "Mira, ellos tratan de jugar su papel, eh, expresando su sentir dentro de los consejos, ¿no?, pero, como te reitero, a pesar de que se dictan medidas no se mantienen a través del tiempo y pienso que muchas veces no somos oídos como profesores".

¿Qué factores crees tú que coadyuvan a que esas medidas espasmódicas o epilépticas no se mantengan como políticas?: "Sí, mira, una de las cosas que se esgrimen es, es que falta presupuesto por ejemplo para mantener mayor número de vigilantes, pero también, otra cosa que yo percibo, es la falta de control y supervisión, debería haber un ente que se supone es un jefe de vigilancia o de seguridad que supervise que, que se cumplan realmente esas medidas y yo creo que no se hace eso" [es decir, que habría como una suerte de debilidad

organizacional en ese sentido?] "Sí, evidentemente hay una debilidad organizacional, específicamente hablando de la seguridad, ahora de quién depende la seguridad, no estoy muy segura creo que del vicerrectora, bueno, en síntesis es falta de control de las instancias pertinentes".

¿En qué medida crees que la experiencia que tenemos los diferentes miembros de esta comunidad nos permite desarrollarnos como demócratas, estamos desarrollando experiencias en el ejercicio de la democracia?: "Mira, yo pienso que ése es un trabajo como muy puntual de cada uno de los docentes, ¿no?, bueno, te estoy hablando yo como docente con mis alumnos. Yo trato de transmitirles esas ideas, ese respeto por la democracia, ese respeto como ciudadanos, pero... a nivel individual. Pero que existan específicamente cátedras que orienten a los muchachos hacia ese sentir democrático, a ese ejercer como personas demócratas, no, no lo hay realmente"

¿Hay en tu opinión algunos elementos dentro de la institución que, aunque no sea tan consistente en la enseñanza de la democracia, pudieran abrir vías para que los estudiantes tengan esa experiencia? ¿cómo valoras espacios como las representaciones estudiantiles en los órganos de co-gobierno?: "Sí, mira, como te digo, eh, tratamos de incentivarlos, ¿no?, inclusive se hacen foros, charlas, pero lamentablemente no son aprovechados, no son aprovechados, eh, en la facultad, en la escuela y en diversas facultades, no solamente en la nuestra, eh, se trata de hacer llegar ese conocimiento a los muchachos, de incentivarlo sobre todo, ¿no?, a dar su participación en el caso de las elecciones y... pero eso es una labor de hormiguita que vamos haciendo poco a poco algunos profesores, como te reitero, pero cuando se dan esos foros, charlas, que ellos deberían asistir, lamentablemente vemos que es la minoría, la minoría" [hay ausentismo] "sí, ufffff, un gran ausentismo. No se aprovecha, no se aprovecha".

¿En qué medida crees que como parte de nuestra formación en las distintas carreras de esta facultad sería conveniente recibir formación en manejo de conflictos?: "Mira, en ésta, en universidades como ésta, yo diría que es prácticamente una obligación, una obligación, porque estamos inmersos en ellos constantemente, nosotros más bien nos preguntamos '¿qué raro que esta semana no pasó nada?', sí, entonces cosas como ésa. Pienso que sí, debería enseñárenos a todos, profesores, estudiantes y empleados, ese manejo asertivo de los conflictos"

Para el contador público, ¿es ésa una formación importante?: "Mira, para el contador no creo porque realmente en, en el seno de tu profesión es mínimo el conflicto que vamos a enfrentar, a veces se presentan, obviamente, con las empresas muchas veces cuando estamos asesorando una empresa, etc., pero pienso que más como contadores, más como personas, como ciudadanos, como individuos, como miembros de una comunidad".

¿En la escuela de contaduría hay algún espacio que esté proporcionando esta formación?: "Mira, realmente no conozco, realmente no conozco. Sé que varios profesores, a través del servicio comunitario, ese tipo de cosas, intentan

incentivar, ¿no?, esa participación democrática, ese manejo de conflictos, pero como asignatura, o electiva o seminario, que yo conozca, no".

Informante 24

(entrevista realizada el 15 de diciembre de 2012)

¿Cómo defines la palabra conflicto?: "Posiciones encontradas que pueden manifestarse de diversas formas, desde opiniones divergentes hasta incluso la violencia"

¿Qué relación consideras que existe, si es que existe, entre conflicto y violencia?: "No necesariamente están relacionados. Como decía antes, hay distintos grados de conflicto y entre ellos, cuando no se encuentra una solución, puede llegar a la violencia".

¿Hay para ti alguna relación entre conflicto y democracia?: "La democracia involucra el conflicto porque en sí misma supone la diversidad de opiniones, pero que encuentran la posibilidad de ser resueltas de manera pacífica"

Me gustaría que me hablaras sobre los tipos de conflictos que tú consideras se están presentando actualmente en tu escuela y en la faxes: "La principal causa de conflicto es política, estamos polarizados. Los conflictos académicos más que conflictos son problemas, están latentes, no se manifiestan como en la época de la renovación, a finales de los 60 e inicios de los 70. La otra causa de conflicto es la relación de la UCV con el Estado, con la estructura de poder del Estado, que se manifiestan incluso en la intervención por parte de las instituciones del Estado en la vida universitaria"

¿Qué iniciativas conoces que se hayan llevado a cabo para conciliar posiciones, para atender esos conflictos?: "Se han dado a nivel formal, en el consejo de facultad, pero han sido insuficientes. No existe un foro, entendido no como una asamblea, sino como un espacio general de debate; cada grupo se reúne con su grupo, estamos polarizados".

"Entonces, bueno, lo otro es de manera más formal aun cuando los órganos de dirección universitaria, se ha discutido el asunto, donde hay representantes de todos los sectores, allí se plantea esa posibilidad. E informalmente, pienso que algunas personas han intentado hacerlo, ¿verdad?, pero yo pienso que no ha habido, no ha habido como diría yo, una insistencia, una permanencia en la acción y, y tampoco ha habido, digamos eco en esos intentos" [o sea que básicamente esos intentos tú los calificarías como de insuficientes o de infructuosos, ¿no?] "infructuosos".

¿En qué medida esta comunidad, faxes, tu escuela, nos aporta experiencias para formarnos como ciudadanos?: "Yo pienso que uno de los problemas que en ese sentido hay, es que la, en el caso concreto de la escuela de administración, es que la escuela en general no va más allá de su papel como órgano docente, o sea, no hay, digamos, el espacio, la oportunidad para esa acción de formación

ciudadana, entiendes, que en el pasado hubo mucho, pero que, en digamos que, en la actualidad y en los periodos más recientes no hay una permanente acción, digamos de, de, de promoción de la acción de formación ciudadana, o sea, no lo veo, no lo veo. Creo que está como muy limitada a su acción de formación en el área específica" [académica] "académica, sí".

¿En qué medida consideras que como parte de la formación, bien sea por cursos o actividades de extensión, sería conveniente que recibiéramos formación para abordar situaciones de conflicto?: "Te diría que eso no, no puede ser una acción, digamos, de carácter formal, ¿verdad?, en el sentido que sea, hmm, que lo asuma la estructura académica de la universidad, eso tiene que ser un proceso que se desarrolle como, eh, algo producto de la existencia de factores de diversa índole, dentro de lo que es, digamos, la comunidad educativa, pues, la comunidad universitaria, que promueva, organice, puede ser profesores, puede ser estudiantes, estudiantes y profesores, empleados, o sea, que organicen, promuevan, creen mecanismos de participación, mecanismos digamos de discusión" [más, si te estoy entendiendo bien, más por el ejercicio de ese tipo de prácticas] "exacto" [el ejercicio experiencial de las prácticas, que porque se dicte un curso formal] "Sí, más que por lo formal, por la vía, esa vía participativa".

En el caso concreto de los administradores y contadores, ¿ese es un conocimiento importante?: "Yo pienso que sí, yo pienso que sí. Sobre todo porque, fíjate, esos son profesores que se van a desempeñar en, yo se lo digo mucho a los estudiantes, se lo decía a los estudiantes cuando daba mis clases, que es que, sobre todo en el área administrativa, que es que ellos tienen que tener como una formación personal, que eso no se lo da la universidad, que tienen que buscarlo ellos, o los elementos de la propia vida universitaria. Una cosa que yo siempre le decía a mis hijas, ¿no?, que uno de las cosas que me gustaba de la universidad y que yo quería que ellas estudiaran en esta universidad, ¿no?, y no en otro tipo de universidad, era porque aquí había vida universitaria. Y vida universitaria es, digamos, todas aquellas otras cosas que van más allá de la actividad académica-docente, o sea, bueno, mira, un poco lo que yo viví como estudiante, o sea, uno, lo que pasa es que era una época diferente, uno en la universidad hacía la vida, hacía su vida, uno aquí tenía, iba a tener cine, tenía el teatro, tenía los conciertos, tenía los espectáculos musicales, todo giraba dentro de la universidad. Esas cosas se han ido perdiendo en la universidad, en esta universidad, la universidad más reciente, pues, o sea, hay como una reducción de... Entonces, uno tenía vinculación con el teatro universitario, en los... yo me acuerdo, uno salía en la mañana y volvíamos en la noche, bueno, íbamos al concierto de música, de música, íbamos a los cine-foros, íbamos a las, a las actividades del teatro, a todo lo que ocurría cultural acá en la universidad. Y con lo cultural también venía la parte, digamos, social y política, o sea, habían las conferencias, los foros, los encuentros, todo... Y eso es una de las cosas que, por qué un estudiante de esa índole debe hacerlo, porque sobre todo los estudiantes en el área administrativa, ellos van a ser en el futuro, cuando sean egresados, en principio quizás empleados, pero a mediano y largo plazo van a ser gerentes, o van a ser líderes en el área administrativa, ¿entiendes?, en el sector público, en el sector privado o simplemente por su propia iniciativa, van a ser emprendedores,

también. Entonces, ellos requieren de algún mecanismo de formación cultural, o sea lo que se puede llamar una cultura general, sólida, que les permita desenvolverse, en este caso en la sociedad. Porque si no, simplemente son unos técnicos que no, están desvinculados de lo que es la realidad política y social, cultural, económica, eso es una de las cosas.... Y una de las cosas que yo siempre pensaba que la escuela debía promover, ella, pero además de eso promoverla las cátedras, por lo general lo hacen las cátedras, ¿no?, promover... pero últimamente se ha perdido mucho, se ha perdido mucho de promover, digamos, encuentros con sectores externos a la universidad, promover actividades extra-cátedra, que pudiera hacerse. Y bueno, eso es parte, digamos".

Con respecto al momento en que te tocó ser estudiante, se ha perdido un poco ese espacio de creación de tejido social en la universidad "exacto", que sería importante en términos de esas experiencias democráticas que tú mencionabas, ¿es así? "Pienso que sí, ésa es la idea, ésa es la idea".

Informante 25
(entrevista realizada el 4 de marzo de 2013)

¿Cómo definirías la palabra conflicto?: "Una situación donde se garantiza la existencia de un problema, de algo, de un problema que... ese problema puede ser de diversa índole, desde... puede ser desde algo pequeño hasta algo muy, muy grande que puede estar ocurriendo"

¿Qué relación establecerías tú entre conflicto y violencia?: "El conflicto de alguna manera sucede, está allí... Yo veo como que el conflicto es algo, de alguna manera, que sucede, que sucede pero que, que, que podemos incluso, que se puede buscar una solución a él y es algo que no es, no va, que aunque nos afecta, entre todos podemos buscar como que la solución a ello, sin caer en violencia. ¿Qué llamo caer en violencia?, sin ir al extremo en dañar, en perjudicar, en perjudicar ya sea a otros o incluso a nosotros mismos. Yo creo que sería algo como que el conflicto está aquí, pero la violencia gira más, es ir al daño, es perjudicar, ya lo veo ya, es algo más a lo fuerte, a lo que podemos incluso, puede ser esa violencia incluso porque está el conflicto, pero podemos llegar a la violencia hasta en lo verbal, esa violencia puede ser, no sé, a lo psicológico o en mucho, que ni siquiera necesitamos hacer nada, ni siquiera ni caer en golpes para llegar a poder decir, podemos caer en esa violencia que puede ser verbal, en lo psicológico, en muchos tipos de violencia".

¿Cómo te sientes cuando debes abordar un conflicto?: "Cuando tengo que abordar un conflicto de alguna manera entro como que, primero trato de sentarme y trato de buscar, primero una tranquilidad para poder abordarlo. ¿Por qué?, he visto que si me desespero no le encuentro la solución y de hecho, incluso puedo caer en eso, en eso que se llama violencia, porque a veces una, un mismo conflicto me hace que a veces dé respuestas que... Entonces ¿qué hago?, busco tranquilizarme, una vez que me tranquilizo busco de alguna manera dar solución o plantearme opciones, posibles opciones, y sobre esas opciones, dar la mejor, utilizar la que de alguna manera creo que se ajusta para

poder resolverlo. Pero lo que busco es eso, primero tranquilizarme, buscar quizás el espacio y después de eso pensar en qué hacer" [es decir, que tú has logrado identificar como un procedimiento que te resulta] "un procedimiento que me resulta, exacto. ¿Por qué?, porque he visto que tomar decisiones a la ligera no me llevan a nada. E incluso, he visto también que ante... el conflicto he visto que me puede generar rabia, me genera rabia, a veces tristeza, todo, muchas, son varias emociones y ante ese tipo de emociones tomo decisiones que a veces pueden resultar drásticas y que pueden ser, que me afectan, que son consecuencias que al final me terminan...que no me llevan a nada"

¿Qué tipos de conflictos has visto aquí en esta institución?: "A nivel administrativo no hay una identidad con la escuela, como tal. No existe, eh, no hay una, una, no existe eso, una... identificarse con la, con la institución. El empleado administrativo como tal, y lo hablo, lo puedo hablar tanto de la escuela como hacia afuera, de dentro hacia afuera, veo que no existe una identificación del empleado y eso termina, que conlleva a un conflicto. ¿Y por qué conlleva a un conflicto?, porque de alguna manera el trabajo administrativo se paraliza, la escuela como tal no, no lleva buen funcionamiento y eso nos lleva a eso, a que no funcione, a que de alguna manera los tiempos, los lapsos establecidos se extienden, los tiempos de un trámite se extienden. También veo que existe mucha burocracia, eh, en los trámites, que también lo veo y veo que, que también veo así que son conflictos... veo también que existe, eh, mucha, que como no existe una asignación de, de, las mismas deficiencias presupuestarias, como no existe eso, eso termina afectando a todos y, y de manera individual llega un momento que cada uno actúa y dice, 'no, no lo voy a hacer porque yo no recibo de esto nada'".

O sea, que tú esencialmente has logrado ver conflictos que están ligados a lo administrativo, tanto por lo procedimental, por la falta de identidad organizacional y por lo presupuestario "sí" Y por ejemplo, conflictos en el ámbito académico, *¿conoces, por ejemplo, de diferencias entre estudiantes y profesores por calificaciones, ese tipo de cosas* "Sí, sucede, sucede mucho entre... He visto que, veo que los estudiantes plantean diferencias un poco, eh, en lo que es la subjetividad a la hora de una evaluación; éste, eso existe mucho y veo que lo plantean mucho, he visto que por lo menos los muchachos se me acercan, o me dicen 'mira, éste, el profesor, yo quise decir esto pero el profesor, el profesor es muy subjetivo y quiere, y es lo que él dice, y es lo que él dice'. Pero a veces hasta son cuestiones de que... Y también veo que, veo que existen sí, diferencias al momento de evaluar, 'el profesor quiere que yo le diga exactamente lo que él quiere', cuestiones así que se ven, que las plantean, ¿por qué y por qué las recibo?, porque como trabajo en los departamentos académicos, los estudiantes llegan con las comunicaciones dirigidas exactamente con esos reclamos, sobre notas. A veces, a veces son reclamos que yo digo, ¿por qué llegan tan tarde?, que pudieron haber llegado en el primer parcial, pero llegan ya casi en la entrega de notas, entonces también uno dice, 'oye, esto no debió haber sido ahorita'. ¿Qué más así?, éste, también, soy también de los que dice que la escuela se paraliza porque no se cumplen las funciones de las jefaturas de cátedra y de departamento. Aquí, la universidad, como tal la escuela, la escuela no, en la escuela no se cumplen, éste, las funciones del jefe de cátedra y de

departamento y por esa razón, éste, primero, afecta mucho, que parece mentira, pero afecta mucho los canales administrativos. ¿Por qué?, porque cuando no se cumple con esa figura, el estudiante no haya, no pasa por aquí, sino que llega directamente a la dirección y de allí pasa al consejo de escuela. Entonces, todo esto se va a obviar y al obviarse todo esto {señala al espacio relativo a las jefaturas de cátedras y deptos.}, pues entonces llega un caso aquí {señala a la dirección} que después entonces tiene que venir para acá a preguntar" [es como que se saltan los canales...] "se saltan los canales" [...y va directamente a dirección o al consejo de escuela] "al director, exacto, o al consejo de escuela. Entonces, ¿qué pasa?, que, éste, también genera mucho trabajo a nivel administrativo que un jefe, que los jefes de cátedra y departamento no cumplan, ¿Por qué no lo cumplen?, ¿qué es lo que me está pasando a mí?, las funciones, mis funciones no están definidas, porque aunque yo tengo un manual de cargos y procedimientos como oficinista, resulta que trabajo con muchos jefes de cátedra y jefes de departamento, entonces llega un momento que uno dice, ¿bueno, ¿qué hago?’, y cuando sucede algo que no, que no debería hacerse, por lo menos un ejemplo, la programación académica, yo paso... eh, a nosotros nos solicitan la programación, yo paso, ‘yo digo, ¿profesor qué debo hacer? ¿qué debo esto?’, pero los plazos se acercan y llega un momento que uno toma las decisiones, sin ser jefe de cátedra y sin ser jefe de departamento; por muchos correos que yo trato de hacer de todo, pero llega un momento que uno termina tomando decisiones".

Estamos viviendo un contexto país particular, de gran polarización política y eso parece haberse introducido en la universidad, ¿de lo que has logrado observar es así?: "Sí se ha metido y de hecho nos afecta, nos afecta, éste, ¿por qué?, porque primero siento que esa parte, eh, soy de los que dice que el gobierno como tal, eh, eh, y no solo éste, en todos, pero aquí veo que la cosa se pone más fuerte, busca, éste, como de alguna manera ahorcar lo más que pueda a la universidad, en todos los aspectos, ¿por qué?, y eso nos afecta a nosotros, porque, primero, en lo presupuestario nos afecta; segundo, nos afecta ya a nivel de, incluso a nivel de proyectos de investigación, yo como estudiante de ciencias lo vivo, ¿por qué?, porque a veces nosotros vamos a pedir que queremos hacer, no sé, un curso o algo, y ya no podemos, ya no contamos con el subsidio de eso. Entonces, creo que... y más aún en las situaciones de, de, de que, cónchale, cómo es posible que ahora queremos hacer un foro, pero si el foro no se ajusta a las líneas entonces vienen y, aquí, no, agarran y nos lanzan aquí equis cosa y nos termina afectando, simplemente por pensar, por pensar diferente. Entonces, creo que eso nos, nos, nos está afectando dentro de la universidad. Y, éste, eso también marca diferencias porque, por ejemplo, yo soy de los que dice que sí, la universidad tenemos deficiencias, tenemos esto, pero creo que la manera no es lo que está sucediendo hoy, trancar las puertas; creo que no, no resuelve, por el contrario nos atrasa, si nosotros agarramos, y buscamos y decimos, ‘bueno, vamos a ver, no existe, no tenemos esto, bueno vamos a agarrar a irnos, no sé, directamente a las personas encargadas, pudiéramos...’, pero la universidad eso representa un atraso para la universidad".

¿Entre los miembros de la comunidad has logrado ver diferencias por esas razones políticas?: "Sí, le digo, incluso, entre estudiantes, he visto diferencias estudiante-profesor, que 'el profesor por ser de esta tendencia, quiere que mi respuesta vaya... pero no puedo'. Entonces, he visto eso, incluso, ¿qué también he visto?, éste, bueno, en mi caso particular no porque me ha pasado que puedo hablar con profesores de tal tendencia, o tal tendencia, y siempre me han respetado mi posición, pero sí lo he visto, he visto que los mismos estudiantes me han dicho 'Néstor, mira, me pasa que el profesor quiere que yo vaya con esto' o 'no voy a inscribir la materia con tal profesor porque él es de esta tendencia y pueda que como yo sea, yo difiera, yo difiero de él, entonces el profesor pueda que me raspe'. Entonces, eso ya es que uno dice, cónchale, la cosa... A veces es el mismo estudiante que se crea eso, pero, pero como lo he visto de muchachos que ya lo están cursando, entonces yo digo, la cuestión..."

Dentro del gremio de empleados, ¿qué tipo de situaciones has observado que generan conflicto?: "Las diferencias. Éste, así como hay empleados que dicen 'la universidad sale adelante, éste, éste, sale adelante trabajando', veo que también hay empleados que dicen que la universidad 'no puedes trabajar si no luchas por tus derechos, si no agarras y sales y trancas las calles'. Así como estoy yo aquí, hay otros que están afuera protestando y ya ahí entra, entre la primera diferencia entre nosotros. ¿Qué pasa?, que entonces, ya hasta los comunicados de las asambleas salen 'aquél empleado que no asista a las asambleas debe quedarse trabajando en su puesto de trab... debe quedarse en su puesto de trabajo', ya, hasta el mismo sindicato ha tenido que cambiar sus maneras para decir 'estos hacen esto y estos hacen esto'. Esas mismas diferencias hacen que como gremio, no, no funcione la cuestión y la cuestión tanto es así que ya, cada quien anda por su lado, cada quien, ya, ya uno, uno anda por aquí, otro por aquí y entonces no, como gremio, ya no..." [no están cohesionados] "Exacto. Y entonces, también es lo que yo veo, que por eso es que la universidad siempre va a tener ese problema porque el gremio de empleados administrativos, el de profesores, entonces cada quien anda por su lado y como institución no, no agrupamos en un solo conjunto, eso, si no que cada quien anda por allá y... y eso va a ser siempre, como cada quien por su mundo, llega un momento que entonces todo el mundo dice, 'bueno ¿y quién realmente está pensando en la universidad?', nadie..."

Es decir, tú percibes que no hay cohesión dentro del gremio de empleados pero en general no la hay dentro de la universidad: "Pero en general no lo hay en la universidad, exacto, cada quien, anda en su mun... eh, cada quien anda en su mundo. ¿Qué pasa?, que la universidad es éste, pero todo el mundo está por aquí, cuando...entonces, cuando nos preguntamos '¿y qué pasa con la institución? ¿dónde queda la institución?', nadie está pensando en la institución. Entonces... y por eso, la universidad va es hacia abajo, ¿por qué va hacia abajo?, porque nadie piensa en ella, nadie está pensando, nadie se pone a pensar que éste es mi sitio de trabajo; nadie se pone a pensar si, que, que si no hago por ella por... nada, va a llegar un momento que entonces, ¿dónde están nuestros espacios? ¿dónde está esto?; estamos... sí, decimos que necesitamos

esto, necesitamos lo otro, ¿y nuestros espacios?, si no valoramos lo que tenemos, ¿qué va a pasar con eso?”.

En el caso concreto de los empleados, ¿se ha buscado alguna manera de atender los conflictos, se ha establecido algún mecanismo o procedimiento para atender estas situaciones, existe alguna instancia a la cual acudan cuando tienen situaciones de conflicto?: “Lo que sucede es que por lo menos cuando se, se genera un conflicto, cuando por lo menos yo presento un conflicto dentro de, supongamos dentro de la escuela, yo trato de, eh, lo más cercano para nosotros, para, para acudir, es el sindicato. Pero ¿qué pasa?, que, eh, el sindicato como tal, la, eh, cuando, nos trata de prestar la atención, pero, eh, yo veo que se da una atención, pero se, eh, de alguna manera no, siempre las atenciones que, se reciben, pero llega un momento que yo siento un momento que se genera más, que no se dan las respuestas sino que por el contrario se generan más... Veo que las acciones que se generan, hablando de, ya, de, de lo que veo ahora, veo que las respuestas que se dan son generando más conflicto... generando... Por lo menos, yo digo, yo voy y tranco puertas, pero genero más, no resuelvo; yo voy y destruyo, eh, me acerco al rectorado y lanzo bombas, pero genero más, no resuelvo. Entonces, veo que las respuestas que se están dando, no son las más adecuadas. Entonces veo que podemos solucionar de otras maneras, que no son esas”.

Y ¿en qué medida, gente que piensa como tú, ha buscado otros mecanismos distintos, aunque sea informales, para atender esas diferencias?: “Lo que pasa es que es bastante difícil, profesora. Porque primero, no somos muchos; segundo, uno es tildado de mucho, le dicen muchas cosas, aquí a mí me han dicho muchas cosas; e incluso, profesora, si ud. llega, yo abrí la puerta porque dije, ‘quizás llegue la profesora y, y encuentre la puerta cerrada’. Pero ¿por qué la cierro profesora?, porque llega un momento que aquí pasan y le dicen ‘¿por qué ud. está trabajando, por qué ud. tiene la puerta abierta?’, es así...” [¿dentro del mismo sector de empleados?] “dentro del mismo sector de empleados. Entonces, ¿qué hace uno?, yo me pud... yo me quedo trabajando, cierro mi puerta, me quedo trabajando, me quedo adentro. Entonces, éste, uno dice, ‘bueno ¿qué hago yo?’; entonces uno dice, bueno mira, yo trato de aportar hasta donde yo puedo, pero hasta ahí. Entonces, no me meto en más”.

¿En qué medida percibes que pudieran haber personas dentro del gremio de empleados que se pudieran sentir intimidados o que sientan miedo de asumir cierto tipo de posiciones abiertamente?: “Mire, muchas, muchas. Porque, ¿qué pasa?, incluso a veces yo me meto en la página de, de SINATRA y veo cómo, cómo, cómo compañeros de trabajo dicen las cuestiones allí. Y dicen, ‘señores, éste, ¿qué hacemos? Debemos agarrar, vamos a tratar de resolver, no, vamos a tratar de resolver’. Entonces, veo que hay mucho pero cada quien lo, plantea sus cuestiones, pero siempre alejado, siempre uno está, pero desde allí. Entonces, ¿por qué?, porque no recibimos, no tenemos ese apoyo de, de nadie, no existe algún apoyo donde nosotros digamos ‘bueno, ¿qué hacemos?’. Porque, ¿qué pasa?, que nos miran como que ‘bueno y tú esto’ y que... es así como que... muchas... Incluso, hay veces que me han llegado a decir a mí, ‘nosotros estamos

defendiendo lo que deberías hacer tú, salimos a la calle a defender por ti lo que deberías estar haciendo tú'. Entonces yo digo, perfecto, pero ¿qué pasa?, el sindicato profesora, llega la semana que viene, se solucionó todo, a mí no viene el sindicato a decirme, 'yo voy a ayudarte a hacer tu trabajo', ¿no?, simplemente hasta ahí, nada, todo el mundo se va. ¿Qué he visto?, ¿cómo es posible que vamos a una asamblea en el aula magna y cuando dicen '¿quieren paro?' todo el mundo levanta la mano?. ¿Por qué?, para irse a sus casas. No, ésa no es la solución. Entonces, ¿qué digo yo?, yo he optado por... actúo en función, yo digo, 'yo cumplo con mi trabajo, yo cumplo esto y listo'. Entonces, trato de cumplir, como quedar satisfecho yo" [¿en función de tus principios?] "En función de mis principio, exacto".

¿Qué relación consideras tú que existe entre democracia y conflicto?: "Podemos resolver, podemos resolver un conflicto actuando democráticamente. Y ¿cómo?, porque si hablamos de una democracia, si queremos una democracia, entendiéndose democracia como, como que queremos... y hablo de esa democracia donde tanto se habla ahorita, una democracia donde todo sea una participación de todos; creo que si agarramos y utilizamos, y nos unificamos, buscamos intereses comunes, entre todos, éste, todos opinamos y de alguna manera, éste, consideramos realmente qué es lo que queremos y valoramos lo que tenemos, creo que podemos relacionar, creo que podemos dar respuesta a ese conflicto, democráticamente, donde actuamos todos, donde todos brindamos soluciones, donde todos aportamos y buscamos una solución común. Creo que abordamos un conflicto, creo que planteamos, todos fuimos involucrados y democráticamente, democráticamente lo hicimos y dimos una respuesta en función de los intereses de todos".

Informante 26

(entrevista realizada el 5 de marzo de 2012)

¿Qué te llevo a optar a la representación estudiantil en el consejo de escuela?: "Bueno, al igual que mi equipo, éste, todos tenemos la característica de que si hemos participado en lo que es la, grupo de extensión de la escuela, toda la parte académica, eso sí hemos sido muy, muy activos. Yo por lo menos tengo cuatro años en la carrera y los tres primeros fue eso. Y, justamente en un grupo de estudio, un grupo de lectura, éste, empezó la inquietud por, o sea, si nosotros éramos, representamos lo que realmente es el estudiante de trabajo social, ¿por qué el resto de la universidad no lo veía así?. Entonces, nuestra inquietud empezó por eso, intentar, eh, eh, hacer ver al resto de la universidad que en la escuela de trabajo social sí hay talento, hay... o sea, esa violencia que los demás ven, nosotros creemos que no es tan álgida. No solo que estamos todos los días y sabemos que no es así y esa fue la razón por la cual... Incluso, ninguno, ninguno, ningún integrante de la plancha tiene experiencia política".

¿Cómo definirías la palabra conflicto?: "Cuando hay diferencias y esas dos partes, o tres partes, las partes involucradas, éste, tienen, o sea, hacen ver entre ellos esas diferencias"

¿Qué relación crees tú que existe entre conflicto y violencia?: "No, no necesariamente. Tú puedes tener una diferencia con alguien, incluso, yo, eh, tengo conflictos con lo que es, eh, la parte administrativa de la escuela, pero no considero que mi manera de solventar esos problemas sea a través de la violencia. La violencia es una alternativa.

¿Cómo clasificarías los conflictos que se están dando actualmente en trabajo social y en faces, cuáles son las causas de conflicto?: "Bueno el principal, yo hablaría de un tema político, incluso, a nivel de facultad. A nivel de facultad he sido testigo y además he sido, bueno no vamos a decir víctima, pero he estado, eh, he participado como defensora de unos estudiantes que tienen un problema académico, un conflicto, y, y se ha tornado algo que es académico algo político. Por intereses políticos, ese problema, que en realidad es académico, no ha sido resuelto. Entonces, básicamente, yo diría que el problema en general ahí en la facultad es político. Luego, o sea, por el tema político surgen otra serie de, de problemas que se podrían decir académicos, unos administrativos; por ejemplo en el tema administrativo, el tema del déficit presupuestario, ha hecho por ejemplo falta de profesores y así se van desencadenando otra serie... pero el principal son, serían esos.

¿Qué tipo de diferencias se presentan a nivel académico?: "Sí, bueno ahorita casualmente estamos hablando un tema que es el tema de la reforma curricular, entre ellos está discutir si realmente la carrera debería ser anual o semestral; el tema de que por ejemplo los estudiantes queremos que la materia de prácticas profesionales que está en el cuarto año, queremos que, no exactamente como prácticas profesionales, pero sí consideramos que por ejemplo en un segundo año debería haber más visita al campo; está el tema de la discusión de por ejemplo qué materias ver el primer año, está la materia de epistemología, nosotros consideramos que no es una materia que uno debería, uno que acaba de llegar del liceo, ver esa materia es como que bastante pesado {...} Entonces son temas académicos, que son importantes y que pasan desapercibidos precisamente por el tema político. Entonces ahorita por ejemplo, ésa es la..."

"Incluso, por ejemplo el tema administrativo no ha sido solventado, porque en vez de buscar la solución buscamos es acusar, el otro grupo busca es acusar y no buscar la solución, entonces no está haciendo nada"

¿Qué tipos de violencia se han evidenciado en tu escuela?: "Mira, he visto la física y la psicológica. Básicamente esas dos, pero yo que, no he sufrido física hasta ahora, he sido testigo pero no he sido tocada hasta ahora, podría decir incluso hablando con las personas que sí han sido víctimas de violencia física que la peor es la psicológica. Eso es una, una... sobre todo el acoso, el acoso, éste, que sufrimos los estudiantes que queremos o pensamos distinto y además lo manifestamos, eso es terrible, terrible, terrible. Y en verdad, no solamente yo, sino el grupo en general considera que el peor daño que se la ha hecho a la escuela, o mejor dicho a los estudiantes de la escuela, es el daño psicológico, el terror que sembraron en el estudiantado es terrible y eso, no hay mejor prueba que eso que

ellos habían ganado las elecciones pero no por lo bueno, sino porque los otros estudiantes que se han medio animado a, a salir a intentar cambiar eso, no lo han hecho sino dos semanas antes de las elecciones, con miedo no sé qué, y eso ha sido yo diría que el daño más, más... Incluso, no solamente en la escuela, ellos son conocidos como las personas que, que acosan al resto de la universidad. Incluso, alguna escuela tiene un problema, los viene a buscar a ellos porque ellos son, como quien dice, los que tienen la batuta en eso".

¿Cómo se manifiesta ese acoso?: "Mira, yo siempre lo he comparado con la ley del barrio, más o menos sé cómo se maneja eso y ellos lo que hacen es persecuciones, son como quien dice 'los dueños del lugar'. Por ejemplo, una característica es que no puede venir un agente externo, por ejemplo a visitarme a mí que ya soy una representante política, porque esa persona enseguida es, éste, exiliada del, del espacio de la escuela y la gente tiende a responder a eso, o sea, 'tú no quieres verme ahí, yo no voy a estar ahí'. Entonces, por ejemplo nosotros hemos sido perseguidos, nos dicen en el caso de las mujeres, que somos mayoría, que si tenemos un hombre al lado ese hombre va a pagar por lo que nosotros estamos haciendo, mensajes de texto, llamadas. Eh, por ejemplo cuando publicamos o nos manifestamos de alguna manera, un cartel, un comunicado, algo, ellos lo arrancan y enseguida nos dicen, bueno 'sabes que eso no lo puedes hacer', cosas así. Entonces, básicamente ése ha sido el acoso."

¿Qué tanto temor crees que existe en este momento entre el estudiantado?: "Mira, tan grande como que, éste, ellos dicen que no se quieren involucrar abiertamente con nosotros porque saben que van a tener consecuencias, inclusive se los han dicho, consecuencias no sabemos si golpes, o sea simplemente dicen 'no se metan con ellos'. Ése ha sido normalmente el miedo. En el caso de la plancha yo siento que ya no, precisamente de tanto, de tanto miedo llega un momento que precisamente ese miedo se pierde. Y yo diría que en la plancha, en la plancha ya eso no existe. Pero el resto de los estudiantes sí, incluso se nos ha hecho difícil que personas trabajen con nosotros, no tienen que necesariamente formar parte de la plancha, porque ellos dicen que no tienen problema en ayudar pero que su cara no sea visible. {...} A pesar de todo ellos han, han aceptado un poco el hecho de que...no es que no se sigan dando pero no es para nada comparado como era anteriormente, ya no somos perseguidos, solamente cosas tontas: arrancan las pancartas, cuando hacemos una actividad intentan sabotearla con ruido, cosas así, pero, en ese sent... con nosotros han mejorado muchísimo, pero están ahora acosando los que quieren formar parte, como que no, no pueden formar parte de eso" {...}

¿Qué mecanismos existen en tu escuela y la facultad para abordar los conflictos, tanto a nivel formal como a nivel informal?: "A nivel formal, tengo que decir que he quedado bastante decepcionada. Éste, por lo general, cuando el hecho de violencia ocurre con testigos, violencia física, el acoso es normal, no pasa nada a nivel formal, éste, violencia física, si hay testigos, esos testigos son llamados a coordinación académica, coordinación académica levanta como una carta donde expone los hechos, según los testigos; especialmente tiene que haber un testigo profesoral, si son puros estudiantes no sirve, hasta ahora no ha pasado

nada, o sea, agreden un estudiante y solo hay estudiantes, no pasa nada. Pero se han presentado hechos de violencia donde han sido testigos muchos profesores y en esos casos el coordinador académico levanta un acta, ese acta es discutido en consejo de escuela, de consejo de escuela pasa a consejo de facultad, con los nombres de los estudiantes agresores y a esos estudiantes se les solicita en consejo de facultad que les abran un expediente. Pero yo diría que eso no es nada, porque se han abierto ya 5 expedientes en la escuela y no pasa nada. O sea, es como un papelito y ya; porque incluso, sé de un caso que le he hecho bastante seguimiento, y han renunciado dos instructores, no sabemos quiénes son esos instructores {...} Bueno, incluso ya ha pasado un año" {...} {aquí hay toda una parte donde ella comenta por qué su decepción, cómo es que no reciben respuesta de las autoridades mientras que los sectores violentos sí}

"Lo que pasa es que ellos son un poquito difícil para dialogar, hay un grupo de, de, de profesores que en verdad nos han dado, nos han dado mucho apoyo, que son cercanos a ellos y siempre ese tema de la cercanía, de la amistad que de repente uno pueda tener con un estudiante, o sea, alguien mete la mano por ti y eso ha hecho que ellos bajen un poco la violencia. Por ejemplo, en el caso de ésta, de éste, de estos tres estudiantes que pidieron una recusación, ellos, eh, a pesar de que uno de ellos es muy radical, los otros dos no, entonces ellos han establecido ciertos vínculos con algunos de nosotros, entonces eso ha ayudado bastante, 'mira, no te metas con ellos', o sea, eso ha sido, éste, a nivel informal lo que ha pasado. Incluso, cuando hemos recibido, uno que otro estudiante ha recibido amenazas de golpes o cosas así, siempre hay alguien, puede que sea un profesor que de repente salga frente a ese estudiante que ofrece, que amenaza, o de repente un estudiante, ése ha sido el mecanismo. Bueno, hablar, todo como quien dice por debajo de cuerda, o sea, no, no abierto a otras personas, no es algo como pueda decir por ejemplo en prensa, algo que se maneja dentro de la escuela y eso siempre pasa, siempre hay una persona en común y esa persona intercede" [¿Cómo una suerte de conciliadores?] "Exacto".

¿Cómo han venido empleando uds las redes sociales en este contexto?: "Bueno, nosotros usamos mucho lo que es un grupo de Facebook, lo usamos casi que diariamente, incluso con personas que, que de repente no son tan abiertos, éste, porque nosotros trabajamos los de la plancha y en verdad somos un grupito más o menos de los que no quieren formar parte.... Porque precisamente somos más que todo académicos, entonces 'no, eso de la política no me gusta mucho'. Entonces, sí, sobre todo el Facebook. Tenemos un grupo de pin, pero es que algunos no tienen de repente un Blackberry o... entonces no puede ser ése el único mecanismo. Pero el Facebook, sí.

¿Qué papel percibes que ha jugado el centro de estudiantes en todas estas situaciones que se han dado en la escuela?: "Mm, mira, por lo... o sea, lo que pasa es que nosotros no creemos además en esa estructura del Centro de Estudiantes, no creemos que es la mejor, , ese, ese cruzado que hay, es muy loco de verdad... Yo diría que nosotros más, o sea la plancha como tal del Centro de Estudiantes no funciona separado por ejemplo del, del cargo que yo utilizo, o sea, esa formalidad de los cargos realmente no existe, nunca ha existido, nunca ha existido. O sea, normalmente se presentan una serie de candidatos, de esos

candidatos el voto elige quiénes son los que quedan y en qué cargo quedan, además, pero el funcionamiento incluso en la práctica, incluso para la otra plancha, no es ése. O sea, ese, ese modo de organización no existe, es simplemente una formalidad. Entonces, yo diría que más que la plancha parte de lo que es el consejo de escuela, incluso aparte de lo que es las personas que están activas en el tema político y que no tienen ningún cargo, y ni siquiera se postularon a ningún cargo, eh, funcionan igual, funcionan articulados y la respuesta siempre ha sido la misma. O sea, no es que yo por ser consejera tengo acciones distintas a las que mantiene el centro de estudiantes. Es un equipo de trabajo, que yo, o sea, no está bien que uno diga centro de estudiantes, porque el centro de estudiantes en realidad es B.A., con la otra mitad, la otra mitad, el otro 40% del otro grupo que ganó, Y hay dos planchas que son dos movimientos estudiantiles, entonces nosotros nos manejamos más que como plancha, como movimiento".

¿Qué relación establecerías tú entre conflicto y democracia?: "Bueno, si hablamos de democracia, las elecciones y la escuela funcionan con un proceso democrático. Está el derecho al voto, a través del sufragio fue que los representantes estudiantiles llegan a donde están. Éste, dicen que hay libertad, por ejemplo, el tema de democracia es utilizado por el otro grupo que dicen 'bueno, pero uds. dicen que nosotros somos violentos, pero aquí están, aquí está la plancha, la plancha se está lanzando' {...} Bueno, si nos vamos al concepto de democracia, hay democracia, pero dentro del proceso hay que ver otras cosas. Si hablamos de democracia, ¿hay libertad de expresión?, éste, que atrae, o sea, ¿qué trae consigo el hecho de que tú te expreses libremente?. Por ejemplo, todo el mundo sabe quién es el que lanza la bomba, pero yo democráticamente no puedo expresar quién es porque además que no, no es que no se puedan tener las pruebas, incluso hay fotos pero esas fotos nunca salen y nunca van a salir; hay videos, pero esos videos tampoco pueden salir. Incluso uno de los conflictos más fuertes que se presentaron fueron esos, que tenemos pruebas pero imagínate tú que se sacaran esas pruebas y ya estamos hablando de palabras mayores, fuera de... Incluso, una de las cosas que ellos utilizan normalmente es que tú aquí eres estudiante, tu aquí eres profesor, pero fuera de estas paredes no lo eres, puede pasar cualquier cosa, un asalto, cosas que pasan todos los días. Entonces, ¿hay o no hay democracia?. Ese concepto de democracia realmente no, no, no me llena y no me queda muy claro. Ellos utilizan ese término, además, 'sí aquí hay democracia, aquí hay libertad de expresión', incluso eso pasa en el país, pero ¿qué hay detrás de eso?".

La democracia para ti va más allá de lo electoral: "Más allá de ese concepto, porque entonces si eso es lo que me dices yo no quiero democracia, yo quiero otra cosa, qué término colocarle, no sabría decirlo. Entonces, eso no es lo que nosotros queremos. Nosotros queremos algo más, nosotros queremos respeto, y no solo para nosotros sino para el grupo de la universidad. Porque, cómo un grupo además tan pequeño, pero queda algo claro que es que la fuerza y la violencia tiene un poder en la universidad; porque ellos son pocos y nunca han ganado la FCU, nunca la van a ganar realmente, pero consiguen mucho más que lo que

consigue la FCU, en algunos casos, consiguen mucho más de lo que conseguimos nosotros y ésta es la realidad".

¿Consiguen más en términos de qué? ¿qué hacen que a pesar de ser un grupo pequeño pueda tener esa capacidad de acción?: "Bueno, yo dirí...yo, o sea, normalmente las cosas, y sobre todo en el terreno político, se consiguen con poder. Por ejemplo, en el caso de los otros estudiantes, la FCU, como quien dice los que tienen prácticas distintas a la violencia, ¿cuáles son los mecanismos?, bueno, yo tengo tantos votos, yo tengo, yo tengo tanto dinero; ellos, a pesar que sí tienen recursos, porque los manejan, éste, el poder real de ellos está en esa violencia y las autoridades ceden ante esa violencia. Por ejemplo, nosotros estamos ahorita con el tema del comedor, o sea que el comedor debe mejorar, etc. Y nos gustaría muchísimo formar parte de la comisión de usuarios, pero para formar parte de la comisión de usuarios por las vías regulares eso es un proceso; ese puesto no lo tiene cualquiera. Entonces, ¿qué pasa?, el grupo de la escuela de trabajo social va al rectorado en una reunión que había ahí, le lanza la comida a la rectora, les dicen de tripas corazones y Kevin, Kevin Ávila forma parte de la comisión de usuarios. Entonces, ¿qué me dice eso?, que yo tengo que ir, insultar a la rectora, tirarle la comida en la cara, para que ella me diga estoy dentro de la comisión de usuarios, porque ajá, yo incluso dije, no me gustaron los medios, pero vaya que a los estudiantes sí les gustó el hecho de que ellos, a pesar de todo, toda su locura, han tenido en cuenta esa, esa, esa necesidad del estudiante con respecto al comedor; han tomado medidas que además han sido tomadas en cuenta {...} {sigue el relato sobre el caso del comedor} "Pero sin embargo el estudiante tiene en cuenta eso, tiene en cuenta que, primero, ellos están tomando en cuenta una necesidad, y no es que nosotros no la tengamos en cuenta, pero la diferencia es que a nosotros no nos paran, pero a ellos sí".

¿En qué medida este espacio representado por la facultad y por tu escuela nos proporciona las experiencias para desarrollarnos como ciudadanos?: "Yo diría que la, la facultad realmente, no, no, bueno no sé, yo (ininteligible), pero hasta dónde sé, no facilita nada... incluso, la universidad, la universidad en general, no solo la facultad, está tan, o sea, tan estancada, en muchas cosas, incluso el país ahorita está en una situación vamos a decir, bastante compleja, entonces, realmente qué está haciendo la universidad para que, para que nosotros respondamos a eso. O sea, no solo, o sea a través del profesor de repente también esa, esa formación llega al estudiante... yo diría que no está haciendo nada, así lo percibo. Si se está haciendo, bueno no lo he notado. Los pocos profesores que sé que, o sea, no es que la institución ha tomado unos mecanismos, sino que cada quien, por su lado [es por iniciativa individual] Exacto. Eso sí es otra cosa, pero a nivel institucional, que se esté tomando una medida, hasta donde yo sé, no la hay".

¿En qué medida en su formación en trabajo social reciben formación para abordar conflictos, curricular y extracurricularmente?: "Yo diría, o sea, a nivel teórico se han brindado herramientas. Por ejemplo, en mi caso yo he visto electivas, he participado, por ejemplo fui, participé en el proyecto Amazonas, que trabajo social se une a eso, y precisamente lo que notamos en las

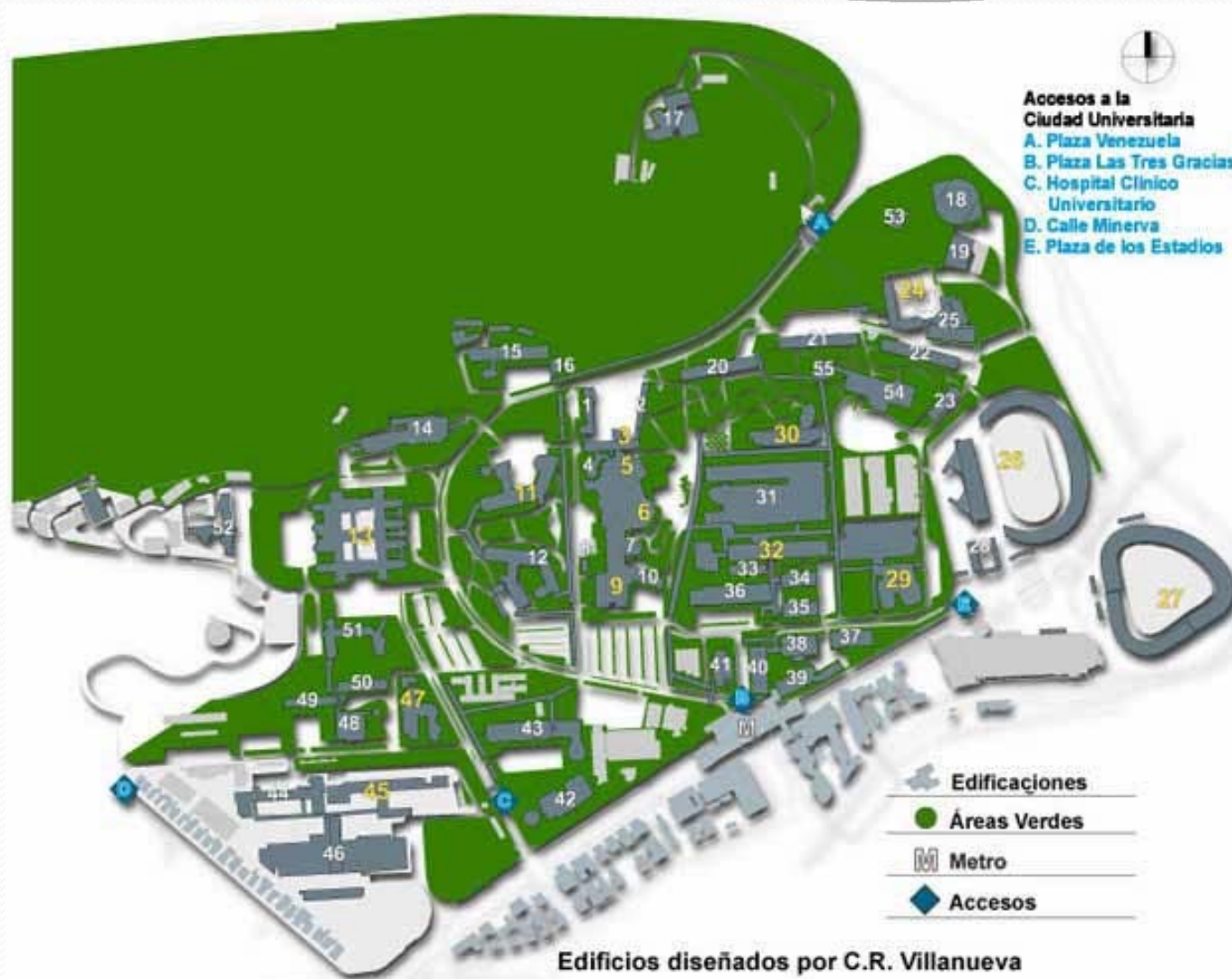
comunidades indígenas es que el, o sea, ellos son, viven en una comunidad que más que comunidad, es familia, pero cuando llega el tema político ellos, ellos lo reconocen así además, ellos se dividen. O sea, imagínate, en una comunidad que es hasta cierto punto muy distinta, o sea, sus modos de organizarse es muy distintos al de nosotros, cómo el tema político sí los toca incluso a ellos, precisamente {...} O sea, lo que pasa en la universidad es un micro de lo que realmente pasa en el país, lo que pasa en muchos lugares a nivel nacional, los lugares más remotos, que nosotros ni siquiera lo pensamos {...} Entonces, yo diría que herramientas teóricas las hay, las hay pero, ¿qué pasa en la práctica?. Por ejemplo, en la escuela yo he intentado que esas herramientas teóricas que tengo se de, pero resulta que a mí no hay ninguna materia, ni ningún libro que diga, cómo tratar, porque además es a la conclusión a la que he llegado, como tratar al barrio, o sea, cómo tratar al, al que normalmente amedrenta dentro del barrio, porque ésa es la ley que yo creo que hay en la escuela; se usan muchos términos similares, por ejemplo el tema del 'sapo', cuando tú los grabas, cuando les tomas fotografías. Y, y esos son cosas que se manejan normalmente en el barrio, ¿sabes?, el grupito de, de, de delincuentes, porque además eso es lo que son, éste, que amedrentan a esa gran cantidad de personas que no tienen esas prácticas, y precisamente por no tener esas prácticas es que son, es que son un poco pisoteados, porque si realmente el poder está en la mayoría, que es lo que dice además la democracia, por ser mayoría nosotros, o esa mayoría es la que por lo general tiene las ilusiones, este grupo pequeñito tiene mucho poder sobre esa otra gran mayoría. Entonces, realmente hay elementos teóricos que yo diría que podría aplicar, mira, he visto resolución de conflictos, he visto 'no, que las partes tienen que negociar', pero es que ellos no negocian, porque negociar es que tú tienes que ceder un poco, porque si no cedes nada, no se va a llegar al punto de negociación; y realmente ellos no sirven para negociar".

¿Tú crees que es importante esa formación para un profesional de las ciencias sociales?: "Mmmm, sí. pero lo que pasa es que en el caso particular de la escuela, o sea, cuando hay conflictos como éste, por ejemplo, una conclusión que yo he llegado, es que esas personas, porque también lo he averiguado, es que ellos son así por un problema que viene de casa, ¿verdad?; entonces, yo no puedo abordar ese conflicto si no abordo la parte familiar. Entonces, claro, yo tengo las herramientas pero, eso es una cosa que no va a pasar porque estoy dentro de esa comunidad. Ahora, si yo voy a otra comunidad y percibo esa misma situación, el trabajo con la familia es indispensable, es pero indispensable, indispensable, indispensable. Son personas que además vienen con una, una trayectoria durante su vida bastante fuerte, muy distinta a... ellos llegan acá con, o sea, con una misión más que con una intención. Y esa misión la tienen que abordar porque ése es su trabajo, además. Entonces, ¿Cómo abordar eso?, eso es, eso es algo que va mucho más allá...bueno, yo puedo tener las herramientas, éste, teóricas, incluso prácticas, bueno yo voy a un barrio, es muy distinto, pero eso es un monstruo que va más allá de lo que uno puede tocar. No creo... yo sinceramente no sabría decir si eso es suficiente para abordar eso".



Anexo 9

Archivo fotográfico



Plano de la Ciudad Universitaria. El edificio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales está identificado con el número 32

Hechos de violencia ocurridos a las afueras del edificio de la Escuela de Trabajo Social (7 de noviembre de 2007)



Presencia de personas armadas durante los hechos de violencia en la Escuela de Trabajo Social (7 de noviembre de 2007)



Trifulcas y lanzamiento de bombas lacrimógenas durante las elecciones estudiantiles de diciembre de 2011



Incendio de la Dirección de la Escuela de Antropología (16 de diciembre de 2011)



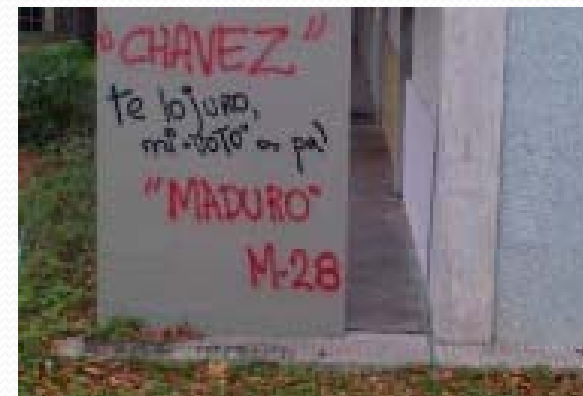
Toma del edificio sede de la FACES por parte de personas con rostro encubierto (21 de marzo de 2012)



Pintadas de contenido político hechas en las paredes del edificio sede de la FACES, la Escuela de Trabajo Social y los pasillos que dan acceso a la Facultad (I)



Pintadas de contenido político hechas en las paredes del edificio sede de la FACES, la Escuela de Trabajo Social y los pasillos que dan acceso a la Facultad (II)





Cartel colocado en la fachada de la Escuela de Trabajo Social para intimidar a Profesor que fue víctima de agresión el 18 enero de 2012

Manifestaciones de repudio a la violencia

